UNIV. OF
TORONTO
LIBRARY

BINDING LIST MAY 1 1926

REVUE
Pédagogique

NOUVELLE SÉRIE
TOME LXXXII
Janvier-Juin 1923

COULOMMIERS
Imprimerie PAUL BRODARD.

Educ.
R

PUBLICATION MENSUELLE

REVUE Pédagogique

NOUVELLE SÉRIE

TOME
Quatre-vingt-deuxième

1923
Janvier-Juin

82

204151
25.6.26

PARIS
LIBRAIRIE DELAGRAVE
15, RUE SOUFFLOT, 15
1923

Tous droits de traduction et de reproduction réservés

TORONTO UNIVERSITY LIBRARY

A. Darlu.

Le philosophe et l'éducateur.

Voici plus d'un an que A. Darlu, inspecteur général de l'Enseignement secondaire pour la Philosophie pendant près de vingt ans, est mort à peine entré en retraite, sans que l'Administration universitaire qu'il avait honorée ait eu l'occasion, puisque sa modestie en avait ainsi décidé, de prononcer sur sa tombe l'adieu qui lui était dû, sans que depuis l'hommage nécessaire ait été officiellement rendu à ce bon serviteur de l'enseignement public et de la philosophie française. On devrait sans doute songer tout d'abord à s'excuser d'apporter à sa mémoire un témoignage aussi tardif. Tardif, il l'est certainement au gré de l'affection et du respect de tous ceux qui l'ont connu, et de celui-là surtout qui fut son collaborateur le plus immédiat et avait promis dès l'abord d'en apporter ici l'expression. Mais si une telle excuse est bien due à l'attente de tous ceux qui entouraient Darlu dans sa famille et dans l'Université, on nous permettra cependant de n'y pas insister : on semblerait craindre qu'un espace de temps, si court en somme au regard d'une si longue carrière, ait suffi à créer l'indifférence. Nous savons au contraire que l'on sent mieux la valeur de ce qu'on a perdu lorsque succède, à la doulou-

reuse surprise des premiers jours, l'expérience prolongée de l'absence. Personne ne saurait éprouver avec plus de vivacité ce sentiment que celui qui, après avoir trouvé en Darlu un juge bienveillant et amical, a eu le privilège de le rejoindre dans une collaboration très directe et très confiante, et de mettre à profit en mainte circonstance sa connaissance des choses et des hommes, son jugement pénétrant et personnel, mais toujours respectueux aussi de la personnalité d'autrui. Au moment où je commençai à être associé avec lui dans l'Inspection générale, Darlu m'écrivait aimablement qu'il était heureux de m'avoir pour collègue au lieu de m'avoir seulement pour successeur. A plus forte raison dois-je me féliciter d'avoir pu ainsi pendant près de dix ans trouver en de délicates fonctions l'appui de son expérience.

L'autorité acquise par lui dans ses fonctions d'Inspection, qu'il n'avait pas sollicitées, il la devait avant tout à son succès comme professeur. Sorti du rang, sans avoir joui de l'avantage du contact avec les grands maîtres, il avait, simple bachelier, débuté au Collège de Bergerac. Reçu cinq ans après premier à l'Agrégation, Darlu était, dans toute la force du terme, un *self made man*. C'est peut-être ce trait qui domine toute sa carrière de philosophe, de professeur et d'inspecteur. Jamais il ne s'est asservi à une doctrine toute faite; son jugement en toutes choses, son appréciation des hommes comme celle des idées, avait quelque chose de si personnel, de si spontané, de si primesautier, en dépit de la réflexion pénétrante qui du dedans la déterminait, qu'on n'en saisissait pas toujours d'emblée toute la portée; il fallait prendre le temps de se mettre à l'unisson de sa vie intérieure.

C'est pourquoi aussi, tandis que d'autres « font école » en vertu de la nouveauté ou de la force d'une doctrine qui s'impose ou qui séduit, Darlu a fait une œuvre tout autre, peut-être moins flatteuse et moins brillante, mais non moins méritoire et digne de reconnaissance : il a, plus sans doute qu'aucun de ceux qui enseignaient à la même époque, suscité des vocations philosophiques. Il a fait autre chose et sans doute mieux que des disciples; il a fait des philosophes, qui tout en continuant à s'inspirer de son haut idéalisme, de sa foi dans la valeur de la pensée et de la

raison, ont conservé toute l'indépendance et l'originalité de leur personnalité philosophique. De faire des hommes ou de faire des livres laquelle, à tout prendre, est la besogne la plus difficile, la plus rare et la plus féconde? Cette « filiation spirituelle », pour reprendre le mot d'A. Comte, n'est-elle pas, et surtout lorsqu'elle respecte et fortifie la liberté de l'esprit au lieu de l'opprimer, une des plus nobles formes sous lesquelles l'être passager que nous sommes puisse se perpétuer?

C'est l'initiative de Darlu, mieux encore, la foi philosophique qu'il fit rayonner autour de sa chaire du lycée Condorcet, qui provoqua la création de la *Revue de Métaphysique et de Morale*. Cet organe nous rappelle celui qui, depuis sa fondation (1893), le dirige avec l'activité ingénieuse et entreprenante, avec l'autorité discrète et clairvoyante que l'on sait, M. Xavier Léon, devait, « entre le positivisme courant qui s'en tient aux faits et le mysticisme qui conduit aux superstitions, entretenir la lumière de la raison, toujours aussi faible et aussi vacillante que jamais ». Il y avait là tout un programme qui a été brillamment rempli, et qui traduit bien l'esprit de celui qui l'inspirait. Réhabiliter la métaphysique auprès des générations nouvelles qui arrivaient à la réflexion vers 1880, et qui en avaient entendu médire avec tant de force, c'était chose assez téméraire, malgré la grande tradition ininterrompue des Ravaisson, des Lachelier et des Boutroux. Planter ce drapeau sur la couverture d'une jeune revue, c'était une belle audace qui fut récompensée par le succès. Mais la métaphysique, telle qu'il l'entendait et la défendit, le groupe zélé qui répondit à l'appel du maître ne devait jamais se séparer de la raison critique et de la pensée scientifique. Le divorce que le positivisme avait prononcé entre la métaphysique et la science devait cesser pour le plus grand profit de l'une et de l'autre. Certes Darlu n'était pas « scientiste »; il connaissait autant que personne les « bornes de la science »[1], et n'avait peut-être pas personnellement beaucoup de goût pour les recherches scientifiques; mais il était encore moins positiviste au sens étroit du mot, et disposé à se contenter de la vue et de l'expression

1. Titre d'un article de 1881, dans les *Annales de la Faculté des lettres*, de Bordeaux.

de la simple réalité phénoménale. D'autre part il était pourtant résolument hostile à toute prétention de borner les droits de l'intelligence et de la raison. Cette raison, il la croit naturellement faible, et nous l'avons vu, particulièrement vacillante au temps où il levait l'étendard de la métaphysique devant son vaillant bataillon. Mais cette faiblesse n'est que la faiblesse des hommes et non celle de la raison elle-même. C'est certainement une des caractéristiques de la philosophie française de ce commencement de siècle, par où elle s'oppose à une bonne partie de celle qui dominait la génération précédente, qu'elle ne s'isole plus de la science, et que ces deux formes de la réflexion en sont venues, avec les Poincaré, les Bergson, les Brunschvicg, à une collaboration à la fois prudente et confiante autrement profitable à l'une et à l'autre, et à l'esprit humain lui-même que n'étaient les querelles de ménage dont nous avions vers 1880 les oreilles rebattues. La *Revue de Métaphysique* et la *Société Française de Philosophie* qui la compléta bientôt, eurent un rôle marqué dans ce mouvement. L'impulsion que Darlu sut donner à quelques élèves bien vite devenus des maîtres est loin d'y être étrangère.

C'est assez dire que, comme penseur, Darlu ne suivait pas les sentiers battus et n'était asservi à aucune étroite formule d'école. C'est peut-être la note dominante de l'action pédagogique qu'il exerça d'abord comme professeur, puis comme inspecteur : il avait une horreur innée de toute scolastique, de toute substitution de formules toutes faites à la pensée vivante, à la conviction intime et personnelle. Il faut que le maître, écrivait-il, sache « pénétrer par delà la mémoire, par delà l'intelligence, dans cette région de l'âme où se forment les principes qui font vouloir et agir [1] ». Il voulait, en toute circonstance, non faire réciter une leçon apprise, mais obtenir un témoignage sincère et direct d'une pensée réellement vécue et sentie par celui qui parlait, que ce fût un élève ou un maître. Il lui répugnait de voir les professeurs réduire l'exposition des problèmes philosophiques à un simple choc de « théories », en sorte qu'au lieu de sentir directement les difficultés de la psychologie ou de la morale, les jeunes gens

1. Cité dans la *Revue mensuelle de l'Enseignement secondaire des Jeunes filles*, 15 septembre 1922, p. 111.

fussent en quelque sorte invités à assister, presque sans y prendre part, à un match entre des partenaires étrangers, plus ou moins inconnus d'eux et auxquels ils avaient dans une large mesure le droit de rester indifférents. J'estime pour ma part que son action dans ce sens sur notre enseignement philosophique, pendant les quelque vingt ans qu'il le contrôla, fut extrêmement utile, en s'opposant résolument à des formes d'exposition et à des routines invétérées qui dataient de Cousin et de Jouffroy.

Cette spontanéité fécondée par la méditation, ce souci d'obtenir une vue directe des choses, et par conséquent aussi une communication intime avec les esprits, étaient peut-être les qualités qui le rendirent tout particulièrement apte à l'enseignement féminin. C'est par là en effet qu'il couronna, à Sèvres et à Fontenay, avec un succès peu commun, sa carrière de professeur. On se risque parfois à comparer l'intelligence féminine et l'intelligence masculine. Il serait bien aventureux, surtout si l'on compare des élites, d'attribuer à l'une une primauté décisive sur l'autre; et Darlu, pour son compte, ses anciennes élèves me pardonneront de le rappeler, semblait avoir une crainte constante que l'enseignement philosophique dépassât les capacités des jeunes filles. Il me souvient de l'avoir entendu critiquer, comme trop difficile, dans une classe de préparation à Sèvres, le sujet pourtant presque trivial de « la Vertu juste milieu ». Mais ce qu'on peut dire sans beaucoup de risques et surtout sans offense, c'est que, par nature, et peut-être aussi par éducation, l'esprit de la jeune fille est plus spontané, moins porté et aussi moins habitué à la scolastique, aux conventions de la tradition. Il est à la fois plus plastique et cependant moins impersonnel. « Ce pédantisme qui est le danger de nos écoles, m'écrit une de ses anciennes élèves de Fontenay, aujourd'hui directrice d'École Normale, ce verbalisme qui précède la connaissance intime des choses, nul plus que M. Darlu ne fut apte à en préserver les esprits... Je touche là, ajoute-t-elle, aux dons les plus précieux que la vie m'ait faits, et ma reconnaissance s'est accrue avec les années, par la connaissance plus informée de ce qu'est le monde. »

C'est sans doute ce même souci de sincérité, cette même aversion pour tout pédantisme capable d'obstruer les voies d'une pensée vraiment personnelle, qui furent le motif principal d'une

mesure qui n'a pas toujours été approuvée parce qu'on ne la comprenait pas bien : la suppression du cours d'histoire de la philosophie dans les lycées. Récemment encore on nous en proposait, en haut lieu, le rétablissement; je n'en suis pas partisan, et j'ai défendu sur ce point l'héritage de Darlu. Il comprenait en effet qu'un défilé de doctrines, dont des apprentis philosophes n'avaient ni le temps ni la force de pénétrer l'esprit et de saisir le véritable sens, ne laisserait pas grand chose de plus dans leur intelligence qu'une série de formules vides de substance spirituelle, et d'appréciations conventionnelles sur la valeur des plus hautes pensées écloses dans l'humanité. De là une insincérité d'autant plus grave qu'elle ne pouvait être consciente, et qui lui paraissait à bon droit contraire aux véritables fins de l'éducation. On s'est efforcé de la bannir de l'enseignement littéraire; à plus forte raison devait-elle être proscrite d'un enseignement dont l'objet essentiel est moins d'ajouter des connaissances nouvelles au bagage fourni par les classes antérieures que de former les facultés critiques et la réflexion personnelle. N'est-ce pas d'ailleurs dans cette direction que s'est développé du moins en France tout l'effort pédagogique contemporain, même dans le domaine des beaux-arts?

Ce n'est point à dire que Darlu méconnût en aucune façon la valeur de l'histoire et en particulier de l'histoire des idées dans la formation des esprits. Tout autre chose est la discipline mentale qui convient à des débutants, tout autre chose la culture développée d'un esprit déjà mûr et informé. Celui-ci devra chercher et saura trouver, dans la « Tradition Philosophique », non pas des matériaux tout prêts, mais une inspiration. Il doit en saisir la trame et en comprendre la continuité pour s'y insérer, parce que, à tout prendre, aucune pensée humaine n'est étrangère pour une autre pensée humaine et qu'elles s'éclairent toutes mutuellement. « Un système a quelque chose de durable, d'éternel même, en un sens. C'est qu'il est autre chose qu'une vérité scientifique, c'est-à-dire l'explication plus ou moins provisoire et incomplète de certains phénomènes. C'est l'expression d'une âme humaine, et, pour parler avec Leibniz, un point de vue sur l'univers, et en cela, il garde toujours sa vérité. Seulement, au-dessus des esprits individuels il y a l'esprit qui superpose les points

de vue, et pour qui les systèmes sont les expressions successives d'une vérité de plus en plus large ou plus profonde. »

Un système n'est donc pas simplement un tissu de formules plus ou moins artificieusement liées entre elles; c'est un corps organisé et vivant de pensée, dont il faut sentir le principe inspirateur. On peut dire que Darlu sentait ainsi les doctrines que l'histoire lui fournissait et les revivait pour son compte lorsqu'il voulait les comprendre ou les exposer. « Quel intérêt en effet, disait-il, pourrait offrir une exposition des idées de Platon, d'Aristote, de Leibniz, si ces idées étaient entièrement étrangères à la pensée contemporaine? » C'est parce qu'un tel effort est au-dessus des moyens de nos débutants qu'il croyait plus nuisible qu'utile de faire auprès d'eux une revue toute superficielle des systèmes, dont ils auraient pu tout au plus reconnaître les uniformes sans apercevoir l'âme qui les animait. Mais que de fois je lui ai entendu dire au contraire qu'il était bon que nos jeunes gens aient quelque jour, à l'âge où tous les enthousiasmes et toutes les sympathies sont prêts à déborder et à tomfier pour longtemps les esprits, aperçu et goûté le charme et la puissance d'une vaste construction philosophique, comme celles d'un Spinoza ou celle d'un Leibniz?

Darlu croyait non seulement à l'intérêt de la tradition philosophique, mais plus précisément au progrès de cette forme de pensée qu'on a souvent considérée comme condamnée, par nature, à reprendre toujours *ab integro* une œuvre inachevable. On peut dès lors se demander quelle est l'influence qui s'est le plus directement fait sentir sur ce maître qui n'a pas eu l'ambition de construire lui-même un système, mais qui plus que personne était *nullius addictus jurare in verba magistri*. Cette influence fut sans doute celle de Renouvier et à travers celui-ci celle de Kant, du moins dans le domaine des questions morales. La *Science de la Morale* date de 1869 et Darlu fut agrégé en 1871. On peut presumer que ce livre original et fort marqua pour lui une date et fut un de ceux dans lesquels il chercha la nourriture de sa pensée en formation. L'action de ce penseur solitaire, étranger à l'Université, fut d'ailleurs, à cette époque, considérable sur nombre d'universitaires désireux de s'affranchir de la tutelle un peu fatiguée du Cousinisme. Sans rappeler le rôle de la *Critique philosophique* et plus tard de l'*Année philosophique*, qui

groupèrent tant d'esprits distingués et originaux, on peut se souvenir que le prédécesseur de Darlu à Sèvres, Henry Michel, s'inspira également de Renouvier dans toute sa philosophie politique. Il est difficile de savoir si Darlu aurait accepté toutes les thèses de la doctrine de Renouvier et en particulier sa conception du rôle de la volonté dans le jugement et de la liberté de l'affirmation. En tout cas il n'a jamais fait expressément partie du groupe des fidèles disciples du néo-criticisme dont je parlais, et même il ne sympathisait guère avec certain d'entre eux. Mais certainement il fit sien l'individualisme rationnaliste et très social de Renouvier. Entre Fouillée, qui fut aussi un de ses initiateurs à la pensée philosophique, comme il le raconte lui-même dans le beau discours qu'il a consacré au philosophe des idées-forces, et que déjà malade il ne put prononcer lui-même, et Renouvier, lointain, isolé, moins accessible et surtout moins séduisant, sa sympathie allait peut-être plutôt à Fouillée, qui fut son ami personnel; mais il ne me paraît pas douteux que pour la doctrine il se rangeait plus près de Renouvier [1].

Cette influence se sent particulièrement à l'espèce de primauté qu'il accorda toujours en fait à la question morale, sans jamais aller d'ailleurs, que je sache, jusqu'à subordonner la raison spéculative à l'intérêt de la raison pratique. « Dans la ruine des anciennes disciplines, écrivait-il en 1907 [2], une chose nous est devenue indispensable, ce serait, s'il était possible, une très forte discipline morale. » Ce fut certainement un des traits marquants de son action comme inspecteur et de sa personnalité universitaire que cette insistance en faveur du sentiment moral. S'il m'était permis d'établir entre Lachelier et lui une comparaison et de juger deux hommes qui furent tour à tour mes juges, je dirais que le premier, si admirable connaisseur d'hommes, était avant tout sensible à la valeur intellectuelle, au talent, à l'originalité de la doctrine; le reste lui semblait devoir suivre naturellement; Darlu, quoique très sévère pour l'indigence de la pensée, qu'avec pénétration il discernait même sous des dehors brillants, se préoc-

---

1. Cf. La morale de Renouvier dans *Etudes sur la Philosophie morale au* XIXe *siècle*, Alcan, 1904.

2. *Discours au Lycée Condorcet.*

cupait surtout de la valeur des hommes comme éducateurs, de leur capacité d'action personnelle sur les âmes dont ils avaient la charge. Pour l'un et l'autre le professeur était avant tout un éveilleur d'esprits et ils le furent eux-mêmes à un haut degré; mais Darlu avait peut-être un souci plus présent et plus constant de l'éveil des consciences. Il fut à Fontenay le collaborateur de F. Pécaut dont on sait combien à ce point de vue l'action fut puissante et originale, et avec qui il fut en parfaite communion de sentiments. C'est lui également qui provoqua la création en troisième et en quatrième de ces cours de morale qui viennent d'être abolis, non parce que, après le départ de leur initiateur, ils auraient manqué de défenseurs, mais parce qu'ils n'avaient pas donné tous les résultats qu'on était en droit d'en attendre, et aussi, disons-le sans ambages, parce qu'on avait besoin d'alléger d'une heure les horaires de ces classes et que la morale, qui n'est ni lettres ni sciences, dut faire les frais de cet allégement. Il semblait à Darlu inadmissible, disons le mot, scandaleux, que nos enfants de l'enseignement secondaire, moins bien partagés que ceux du primaire, pussent quitter le lycée (à la fin du premier cycle), sans jamais avoir entendu une voix indépendante, un maître étranger, sinon personnellement, au moins dans sa chaire, à toute préoccupation confessionnelle, provoquer leur réflexion sur la vie morale, sur les devoirs de la vie personnelle ou sur les exigences de la vie sociale. Si le résultat n'a pas répondu à l'intention, je crains qu'il n'en faille accuser simplement le manque de préparation et aussi le manque de foi de la plupart des maîtres chargés de cet enseignement nouveau. Mais l'idée en elle-même était, ce me semble, inattaquable et en évidente conformité avec les intérêts de l'éducation et avec ce laïcisme universitaire dont Darlu comme Renouvier fut toujours le défenseur convaincu. Qu'un cours d'études de sept ans et plus, puisse s'achever sans que la morale y ait tenu sa place propre, sans qu'elle ait osé paraître à visage découvert, mais seulement d'une manière subreptice et presque honteuse, à la faveur, très fortuite, d'une œuvre littéraire; que d'un bout à l'autre de l'enfance et de l'adolescence, jusqu'à la philosophie, où encore ces problèmes se présentent trop souvent sous l'aspect de théories à discuter, nous laissions notre jeunesse privée de toute vue directe et méthodique sur les faits

et les intérêts primordiaux de la vie pratique, c'est une anomalie que peut-être aucun système d'instruction publique ne comporte ailleurs, et qui ne s'explique sans doute que par la prétention avouée des églises, de ces mêmes églises qui ne se feront pas faute à l'occasion de répandre l'opinion calomnieuse que l'Université néglige l'éducation, à se réserver cette part privilégiée dans la formation des âmes. Cette prétention, Darlu, avec la foi qui l'animait dans la valeur de la Raison, dans le pouvoir de la philosophie, dans la mission de l'Université, ne pouvait évidemment y acquiescer. « Nous prétendons, écrivait-il dans le beau et significatif discours qui fut pour ainsi dire son manifeste universitaire [1], nous prétendons former pour la société des citoyens éclairés, dont quelques-uns puissent la guider et qui soient tous capables de la bien servir. Comment y réussirions-nous, si nous ne les instruisions des principes qui sont l'âme de la société et le lien des citoyens? En dehors d'une inspiration morale, on ne verrait plus dans l'école qu'un enseignement professionnel et des arts d'agrément. Ainsi l'enseignement de la morale est un devoir nécessaire, mais il est aussi un droit redoutable; car dès qu'on enseigne la morale, on met la main sur la conscience de l'enfant. L'effort de l'éducation serait vain, si l'on ne pénétrait jusqu'à cette partie de l'âme où s'élaborent les convictions, et si l'on y pénètre, on se heurte à des sentiments intimes qu'une autorité différente a formés et qu'une sorte de pudeur défend de froisser... » Darlu ne méconnaissait donc pas la difficulté; il la résolvait, d'abord en déclarant qu'il n'y avait pas lieu de tarir aucune des sources de l'inspiration morale, mais en ajoutant qu'il en est une qui reste indépendante de toutes les religions qui se partagent notre société et plane en un sens au-dessus d'elles toutes; car c'est une idée qui, bien qu'elle leur soit commune en un sens, ne vient même pas d'elles; « chacune l'invoque quand elle est menacée; aucune ne l'a proclamée. Elle a été introduite par les philosophes. C'est l'idée du droit, l'idée que la conscience humaine est inviolable et qu'il n'appartient à aucune autorité sur terre de faire croire une chose par force. Voilà le principe de la société laïque, qui lui donne autorité même sur les églises des diverses commu-

1. Discours de 1890 à la Distribution des prix du Concours général.

nions. Ce principe n'est pas irreligieux, tant s'en faut; car si l'on en recherche la raison, on la trouve dans la nature de la vérité, qui veut qu'elle ne se révèle à chacun qu'intérieurement et qu'elle n'ait d'autre marque que ce « consentement de nous-mêmes à nous-mêmes » dont parle Pascal et d'autre organe que « cette voix constante de notre raison, et non des autres qui doit nous faire croire ». Or il serait bien simple d'ajouter que la vérité a un caractère divin, ce qui nous rendrait la conscience encore plus sacrée et permettrait de dire sans aucune affectation que la société laïque peut se prétendre aussi de droit divin. Disons seulement qu'elle est de droit humain; qu'elle repose sur une grande vérité morale et qu'il est juste et nécessaire qu'elle enseigne cette vérité, qui la fait vivre, à chaque génération nouvelle. » On excusera cette longue citation parce qu'elle nous montre que Darlu mettait autant de fermeté à résoudre le problème qu'il avait mis de délicatesse à en reconnaître les difficultés. On comprendra dès lors qu'il s'étonnât que l'État, par l'organe de l'Université, semblât reculer devant le devoir d'enseigner la morale, et que, même dans l'enseignement supérieur, cet élément fondamental de la culture fût aussi complètement absent qu'il le constatait à l'époque.

Ce souci le fit considérer par plus d'un comme une sorte de prédicant laïque, au point que certains crurent même, comme il arriva également pour Renouvier, qu'il était d'origine protestante. Mais, ne nous y trompons pas : le philosophe réservait soigneusement les droits de la pensée, puisque c'était même, comme nous venons de le voir, sur ces droits qu'il fondait celui même de l'enseignement de la morale. Si haut qu'il plaçât les intérêts de la Conscience, il n'aurait jamais compris qu'on prétendît les servir en sacrifiant ceux de la Raison. Il regardait avec défiance, malgré les bonnes intentions auxquelles il pouvait être sensible, les pragmatismes de toutes sortes et en particulier les pragmatismes sociologiques et politiques. Qui voudra s'en convaincre, n'aura qu'à relire les pages particulièrement vigoureuses par lesquelles il répondait, lors d'une crise mémorable où il sut prendre parti, à deux articles de Brunetière [1]. Déjà en 1890,

1. *M. Brunetière et l'individualisme* (deux articles, 1895 et 1898), chez A. Colin

il écrivait ces mots très significatifs : « Que lui dirons-nous donc (à la jeunesse), lorsqu'elle tourne vers nous ses regards inquiets? Suffira-t-il de l'exhorter en lui répétant : Croyez! agissez! *On ne croit pas comme on veut* (c'est moi qui souligne); et surtout on n'agit pas dans les ténèbres. L'action féconde n'est que la réalisation d'une grande idée. Si nous nous défions de la pensée, il est inutile de lui adresser des paroles enflammées. Ce qu'elle nous demande, ce sont les vérités qui font vivre... En définitive, on ne se passe pas des idées. » Sans doute, il faut toujours, sous la formule des idées, une conviction personnelle, sans laquelle elles sont chose morte. « Un homme qui n'agit pas par une foi intérieure est extérieur à lui-même, un reflet, une chose. » Voilà le sens de cet individualisme rationnel dont le principe remonte à Descartes et à Kant, et que Darlu retrouvait directement chez Renouvier. Un tel individualisme, puisqu'il revendique pour toutes les personnes la même liberté, est aussi éloigné que possible de l'égoïsme avec lequel des esprits prévenus ou malveillants affectent de le confondre; ce n'est pas l'égoïsme qu'il enseigne mais la justice. Encore une fois, les droits de la conscience se confondent avec les droits de la pensée, sur lesquels la société n'a aucune prise. « La société peut imposer le silence à l'esprit de l'individu, elle ne peut le faire penser. Elle peut faire répéter à tous les mêmes paroles; elle ne peut en entretenir le sens, qui s'abolit dès qu'il cesse de jaillir de la foi intérieure. Nul n'entend la vérité qu'en lui-même. Nul ne la connaît s'il ne la découvre avec un visage nouveau. » Là est vraiment la pensée centrale de Darlu, et pour lui c'est le fondement même de la Démocratie. « La Démocratie a mille défauts, dit-il, elle nous fait courir mille dangers, elle souffre de mille misères; elle est envieuse, indisciplinée, égalitaire, disons, s'il le faut, individualiste; elle est plate et maussade, comme Taine aimait à le répéter : pourtant nous lui avons donné notre cœur, et quoiqu'il arrive nous ne le lui reprendrons pas, parce qu'elle a proclamé le droit égal de tous les hommes; elle a interdit comme un crime de sacrifier une vie humaine à la gloire ou au bonheur de quelques-uns; elle a fait descendre la fraternité chrétienne du ciel sur la terre; pour emprunter à Renan une bonne parole, elle a substitué aux fins égoïstes la grande fin divine : perfection et vie pour tous. » Mais si Darlu peut ainsi passer par

dessus les dangers ou les difficultés de la Démocratie, tout en les reconnaissant avec loyauté, n'est-ce pas au fond parce que le principe sur lequel il la fonde est un principe spirituel de vérité sans commune mesure avec aucune utilité? N'est-ce pas parce qu'il rejette le pragmatisme social qu'il attaquait en Brunetière?

La valeur de la personne, ainsi comprise et placée à la base de la Morale, celle-ci cesse de reposer sur de simples considérations d'intérêt collectif. Darlu ne cessa de considérer la morale, en effet, comme transcendante à la Société. Il se demande même avec Vinet si la Société ne serait pas au moins autant destinée à perfectionner l'individu, que l'individu à servir la Société. Et il est très facile de lui accorder en effet qu'ici, comme partout où il y a organisation, la finalité est nécessairement réciproque entre les parties et le tout, entre les Individus et la Société. Seulement on peut prétendre que le point de vue propre de la morale est celui de l'individu se mettant au service du bien collectif. Darlu, avec Renouvier, se plaçait de préférence au point de vue inverse. Peut-être en admettant que la morale eût un fondement social, aurait-il craint soit les oppressions dont les « utilisateurs du positivisme » menaçaient la liberté de l'esprit, à laquelle il tenait par dessus tout, soit les dogmatismes étroits qui risquaient d'étouffer la pensée au nom d'une nouvelle sociologie. Au reste, toujours accessible aux idées nouvelles, quoique incapable de céder à une mode, Darlu ne refusait pas d'accorder en effet aux collectivités plus de réalité que ne leur en reconnaissait Renouvier (*La Morale de Renouvier*, p. 76, sans qu'on puisse dire avec précision jusqu'où il eût suivi le sociologisme de Durkheim. D'autre part il me faisait l'honneur de me dire, dans les derniers mois de sa vie, que j'avais quelque peu ébranlé sa confiance dans la suffisance des principes kantiens et qu'il était disposé à faire dans la conscience une meilleure place à l'idée de fonction sociale. En tout cas les motifs mêmes de son individualisme rationnel, loin d'aboutir à l'indifférence à l'égard des problèmes vitaux de la vie collective, l'amenaient plutôt, ainsi que déjà Renouvier, à leur faire une grande place dans sa pensée, comme le prouve sa longue collaboration à la *Revue Politique et Parlementaire* de son ami et ancien élève Fernand Faure, comme le montre la décision avec

laquelle il prit parti, ainsi que nous venons de le voir, dans la grande « Affaire » où s'éprouva la conscience de la France.

Mais nous n'irions encore pas au fond de la pensée de Darlu, si nous laissions dans l'ombre ce qu'elle eut de religieux. Dire que la morale est transcendante à la société, c'est pour lui reconnaître qu'elle est apparentée à la Religion; nous l'avons déjà aperçu dans les termes mêmes dont il se sert pour exprimer son culte de la vérité et de la pensée. Sans doute il ne les confondait pas. La religion, en fait, déborde toujours la morale parce qu'elle touche à des questions métaphysiques qui dépassent l'action humaine; mais en fait la liaison est étroite. Personnellement détaché de toute confession positive, Darlu sentait pourtant d'une manière vive la force des religions. Avec Cournot [1] il reconnaissait que le Christianisme avait encore une longue carrière devant lui et possédait une forte emprise sur les foules; personnellement je l'ai entendu maintes fois répéter que le catholicisme possédait plus de vitalité que ne l'imaginent d'ordinaire ceux qui en sont sortis. Quelle était dans ce jugement la part des regrets que pouvait éprouver le penseur rationaliste à qui les superstitions sont odieuses, et celle de la satisfaction relative du moraliste qui sent la valeur au moins provisoire des formes religieuses dans le gouvernement des foules? On ne saurait le dire avec précision. Mais il acquiesçait à ce jugement très caractéristique de Cournot : « Nous ne sommes pas de ceux qui regardent comme démontrée l'impossibilité de gouverner les sociétés humaines sans le secours des croyances religieuses; peut-être l'expérience prouvera-t-elle le contraire : seulement nous tenons cette expérience pour la plus périlleuse de toutes. » En tout cas, il reconnaissait la nécessité de « laïciser notre patrimoine moral tout entier [2] », au lieu de nous flatter, « prisonniers de notre érudition », d'obtenir une laïcité plus parfaite en retournant à la morale antique. Quelle singulière illusion que de prétendre supprimer ainsi vingt-trois siècles d'histoire! Peut-on oublier « que la morale est fonction de l'histoire, fonction de la civilisation de chaque

1. *Quelques vues de Cournot sur la politique, Revue de Métaphysique et de morale*, mai 1905.

2. *La Religion*, de M. Loisy, *ibid.*, avril 1917.

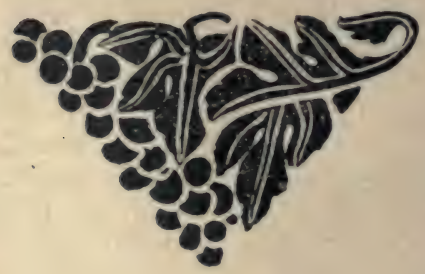
temps et de chaque pays, liée à nos institutions et à nos mœurs? » Plus profondément, comme philosophe, il sentait qu'au delà de notre lien avec les autres hommes, nous ne pouvons omettre de considérer notre lien avec le monde. « Pour nous assurer de notre destinée, nous voulons découvrir une destination morale à cet univers où nous sommes perdus; nous voulons entrevoir une raison cachée dans la nature. Pour nous attacher à l'humanité, nous voulons que son œuvre ne soit pas finalement inutile, mais qu'elle se continue au-delà de notre horizon. Enfin, pour que cette œuvre se fasse par nos mains, au milieu du mal qui est partout, il faut que nous ayons la force de nous réformer nous-mêmes, et pour cela que nous sentions, en notre pauvre nature individuelle, agir une puissance surnaturelle. Nous cherchons donc, comme spontanément, au-dessus de nous, au-dessus de l'humanité, un principe absolu où se fonde l'autorité de la conscience, où les devoirs sociaux reçoivent une consécration, et d'où découle une troisième espèce de devoirs, les devoirs envers soi-même. Le devoir de réformation intérieure me paraît être un devoir essentiellement religieux [1]. »

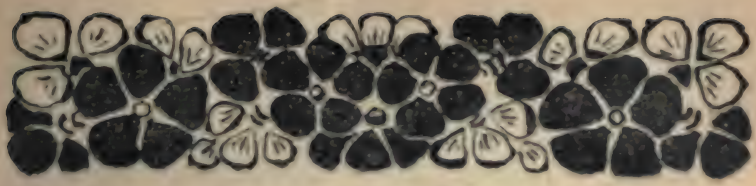
Il semble qu'il fut amené plus tard à distinguer plus explicitement le domaine de la religion de celui de la morale, lorsqu'il étudia le livre de Loisy, qui, au lieu d'enfermer dans la religion toute la morale, ou de faire de la religion le couronnement de la morale, « faisait désormais de la morale une religion ». Il reste que le sentiment religieux a toujours été pour Darlu, sans le moindre préjudice pour son rationalisme laïque, le complément naturel du sentiment moral, et que si la religion, contrairement au sentiment de Loisy, dépasse la morale, la morale en tout cas dépasse la société. Que de fois j'ai senti sur ce point sa résistance discrète, mais ferme, à des thèses auxquelles son amitié l'intéressait; que de fois il m'a donné à réfléchir sur ce qu'il pouvait y avoir d'étroit dans une doctrine qui, pour s'inspirer de l'expérience, pour éviter les déviations du mysticisme ou l'empire de traditions particularistes et consciemment irrationnelles, s'efforçait de constituer la morale sans faire appel à l'idée religieuse et sans sortir de la sphère de l'humanité!

1. *Discours au Concours général*, 1890, p. 13.

Telle fut à peu près la pensée de l'éducateur et du philosophe que nous voudrions avoir fait connaître avec exactitude et aimer comme il en était digne. Esprit ouvert à toute pensée sincère et loyale, quoique très ferme dans les convictions essentielles qui inspiraient sa vie comme elles guidaient son action, il aurait sans doute eu la crainte en fixant plus dogmatiquement sa doctrine, en lui donnant une forme plus arrêtée, de s'enfermer dans un système et de tomber personnellement dans cette scolastique et dans ce verbalisme qu'il n'avait cessé de combattre. Sa doctrine fait corps avec sa personne et avec son action. Professeur dans l'âme, il voulait former des personnalités et non pas, pour reprendre sa forte expression, susciter des « échos » ou des « reflets ». Un profond sentiment de la liberté de l'esprit est à la source de toute sa philosophie comme il était la règle de toutes ses directions. L'Université, qu'il a longuement et généreusement servie, peut reconnaître en lui le meilleur de son esprit et peut rester fidèle à son souvenir et à son inspiration. En la suivant elle est certaine de ne manquer à aucune de ses traditions de curiosité intellectuelle, de libéralisme pédagogique, d'indépendance politique, de rationalisme ferme et sans sécheresse.

GUSTAVE BELOT.





L'Enseignement sexuel.

Le problème de l'éducation sexuelle est à l'ordre du jour. Ce n'est pas qu'il soit tout nouveau; il est de tous les temps et s'impose à tout éducateur qui en face des troubles de la puberté a le sentiment de ses responsabilités. Mais les conditions de la vie moderne, de la vie actuelle surtout, l'ont rendu de plus en plus aigu et impérieux. Il finit par forcer l'attention de l'optimisme le plus nonchalant.

Comme tout problème d'éducation, il comporte trois questions, celle des principes ou des *fins*, celle des *données*, celle des *moyens*. La solution de celle-ci, qui est la question pratique, c'est-à-dire proprement pédagogique, dépend évidemment de la conception qu'on s'est faite du but à atteindre, de la forme de vie adulte où l'on veut conduire l'enfant, et de la connaissance des données de fait, c'est-à-dire de l'enfant lui-même et de son milieu physique et social, connaissance qui permet d'avoir prise sur la réalité.

Pour définir le principe et la doctrine morale, il ne suffit pas (encore que cela importe) de se faire une idée de la conduite sexuelle idéale d'un adulte, homme ou femme, de trente à trente-cinq ans, comme on pourrait concevoir une heureuse maturité de son esprit ou de son caractère. Il s'agit aussi, et peut-être surtout, d'une échéance plus prochaine et de l'attitude sexuelle qui devraient garder, une fois achevée leur éducation proprement dite, les *jeunes gens faits*, comme dirait Rousseau. Et sur cette doctrine même il n'est pas sûr que nous soyons d'accord.

Pour la femme, dont ils ont assez peu parlé du reste, les éducateurs de l'antiquité semblent bien n'avoir vu en elle que la future épouse, soumise et fidèle, et la mère, attachée aux soins de ses enfants, « gardant la maison et filant la laine » (*domi mansit, lanam fecit*). A l'homme, futur citoyen, ils proposaient une vie moins austère. Si les vertus du père de famille y avaient leur place, la fidélité conjugale n'était pas de stricte observance; et, déjà pour le jeune homme hors de tutelle, l'essentiel n'était pas, tant s'en faut, de rester chaste ni de respecter l'autre sexe, mais de garder jusque dans la débauche, dans la libre pratique des relations sexuelles, le quant-à-soi, la sérénité de l'homme qui administre et gouverne sa vie. Le stoïcisme lui-même ne va pas au-delà et ne pose pas d'autre question. Je ne dis rien de ce que les mœurs grecques sinon la morale grecque toléraient ou autorisaient d'anomalies sexuelles.

Tout au contraire le christianisme exalte la chasteté, en fait une vertu éminente, l'objet d'un devoir qui, accordé avec les obligations mêmes du mariage, se maintient jusque dans les relations conjugales. Dans le célibat il s'impose également aux hommes et aux femmes, et sur ce point la morale est la même pour les deux sexes. Naturelle ou non, la pureté est commandée au jeune homme comme à la jeune fille. Pour l'individu elle est non seulement une preuve et une condition de force morale, mais aussi une force physique; socialement elle est la garantie du respect dû à la femme, la sauvegarde de la conservation de la race en quantité et en qualité, en nombre et en valeur.

Il n'est pas possible de faire ici l'historique ni l'étude comparative des morales modernes, mais il est aisé de voir qu'elles hésitent entre le moralisme et le naturalisme sans se fixer nettement à l'un ou à l'autre, sans réussir à les concilier. Le plus souvent, quand elles n'esquivent pas la question, elles s'en tiennent à des formules abstraites, d'un optimisme vague et stérile. Il est rare qu'on ose poser en principe la souveraineté des appétits naturels sans frein intérieur ni social, la pure indiscipline des mœurs. Mais les laïques les plus sévères vont rarement jusqu'à la rigueur. Sans doute, du moins jusqu'ici, on fait de la pureté un devoir pour les jeunes filles, de la fidélité un devoir pour la femme mariée; on n'ose pas toujours les imposer à l'autre sexe; et non seulement

ses fautes, ce qui après tout pourrait se défendre, sont plus facilement excusées, mais on refuse d'y voir de véritables fautes tant il paraît que l'instinct est à de certaines heures irrésistible.

C'est l'anarchie, à la fois dans la conduite et dans les idées, puisqu'on élève entre nature et moralité un conflit qu'on laisse sans solution, et qu'on impose à un sexe une contrainte morale qui interdit à l'autre de satisfaire sa nature. Aussi n'est-il pas surprenant que de plus en plus ce sexe en vienne à réclamer pour lui la même morale ou plutôt, pour celles qui prétendent obéir aussi à leur nature, le même droit à l'immoralité et à l'ignoble [1], seul moyen de lever la contradiction.

Rousseau, que prend souvent pour maître la Pédagogie moderne, sinon la morale, la résolvait pourtant autrement; et l'on sait comment il soutenait que la nature laissée longtemps à elle-même sans les excitations malsaines de nos artifices, va spontanément et normalement à la moralité. Il suffirait de ne pas la fausser et d'en respecter le mouvement candide jusqu'à l'heure où la conscience et la raison, toutes naturelles aussi et d'accord avec l'amour chaste, font entendre leur voix au jeune homme comme à la jeune fille.

Optimisme trop simple où se complaisent, avec l'illusion de s'accorder, sa prétention à la vertu et sa sensualité : soit. Mais Rousseau en tous cas n'a pas biaisé avec la question; il en a bien vu toute la portée, et qu'elle est essentielle. Il l'a hardiment posée et, en formules inéluctables, imposée à l'attention dans cette première partie du Livre IV de l'*Émile* que les éducateurs modernes connaissent mal ou même laissent de côté pour éluder la difficulté [2]. Et si le naturalisme de Rousseau est trop confiant, du moins sa critique vigoureuse de nos aveuglements, de nos lâchetés, surtout des provocations incessantes à la vie sexuelle prématurée et à la débauche dont notre *civilisation* assaille les adolescents,

---

1. Voir *La garçonne* de P. Margueritte et tant d'autres.

2. On a eu grandement raison d'inscrire ce texte au programme de l'Inspection primaire. Et j'ai été souvent surpris d'entendre des candidats, en face des passages les plus saisissants en proposer une explication toute littéraire ou plutôt superficielle et verbale sans toucher au problème sexuel qui paraît les embarrasser. On dirait qu'ils y mettent je ne sais quelle prudence; mais n'est-ce pas plutôt qu'ils n'osent pas l'aborder faute d'en vouloir reconnaître l'importance capitale, ou faute de savoir sinon vouloir prendre parti?

cette critique est irréfutable et n'a jamais été plus actuelle qu'aujourd'hui. Elle est tout entière à reprendre et il faudrait commencer par là pour piquer l'indifférence de tant d'éducateurs, parents et maîtres.

Mais que dis-je! il suffit d'ouvrir les yeux et les oreilles sur les mœurs actuelles, publiques et privées. Elles sont autrement inquiétantes que celles du temps de Rousseau, non parce que cette dépravation est chose nouvelle, mais parce qu'elle s'étale et surtout s'étend (c'est une des formes de l'égalité!) à toute la population. C'est le déchaînement d'une sensualité qui est maîtresse de la vie adulte chez les célibataires, et aussi chez les autres. Il ne s'agit pas seulement de cette vie qui gravite autour de la prostitution et se complaît ouvertement dans l'obscénité de la rue, du théâtre, du cinéma, des lectures, des conversations, des toilettes. Il s'agit aussi de cette vie cachée, souvent d'apparence honnête, et que révèlent des accidents de scandales : avortements, infanticides, procès en divorce, etc. Juges, policiers, médecins en ont cent fois plus à dire qu'il n'en est connu; qu'on lise là-dessus le livre si courageux et hélas! si documenté de M. Paul Bureau sur l'*Indiscipline des mœurs*.

Mais laissons la conduite des adultes ou n'en retenons que ce qui intéresse l'éducation des enfants. Il semble en vérité qu'on veuille tenir une gageure et qu'on prenne plaisir à les démoraliser, à les appeler aussi vite que possible à la débauche. Non seulement nous ne défendons plus l'enfant contre la pornographie, mais nous le lui abandonnons, nous le lui livrons parce que ce nous serait une gêne de nous en priver pour l'écarter de lui. Il la rencontre partout, en images, en lectures, en paroles obscènes, dans la rue qui le mène à l'école, dans les distractions publiques qu'on lui offre, au foyer même dans les propos de table ou les plaisanteries « de famille ».

Démoralisation, mariages tardifs, ravages des maladies, accroissement des divorces, diminution de la natalité, dégénérescence, dépopulation, voilà le bilan de nos mœurs sexuelles. Et chez les adolescents, ce sont les curiosités excitées, surexcitées avant l'heure, les mauvaises habitudes, la débauche dès la sortie de l'école (je dis de l'école élémentaire), la désertion du foyer et l'émancipation prématurée, les liaisons d'apprentis et de petites

ouvrières ou employées qui dépravent des milieux autrefois honnêtes, le gaspillage des énergies naissantes, l'épuisement nerveux, le dégoût de la vie saine et forte, la ruine de l'esprit de famille. Tous ceux qui savent et qui réfléchissent sont effrayés, non seulement les moralistes et les religieux, mais les médecins, les sociologues, les politiques. Le mal est grave en effet, le péril angoissant : la maison brûle, que faire?

C'est d'abord de l'éducation que tout dépend, du moins tout ce que l'hérédité laisse de jeu à nos efforts. Que faut-il donc enseigner là-dessus aux futurs éducateurs? que devront-ils faire et dire eux-mêmes quand ils auront à diriger des enfants et des adolescents? Répondre à la question, ce sera déterminer l'objet et le contenu d'un *enseignement sexuel*. Il restera ensuite à parler de la méthode.

C'est d'abord un problème *d'hygiène*, et que résout la *science* à mesure qu'elle organise mieux notre vie physique et intellectuelle. Il s'agit avant tout de régime et de prophylaxie, tout au plus, à l'occasion, de médecine. *Hygiène générale* : maisons spacieuses où entrent largement l'air pur et le soleil, chambres salubres où l'enfant et l'adolescent se couchent tôt, se lèvent tôt, dorment la fenêtre ouverte; lits durs et peu couverts, sommeil régulier, repas à heures fixes, nourriture suffisante mais sans excitant sinon toute végétarienne, douche quotidienne, vie musculaire intense de travail ou de sport au grand air sans surmenage ni épuisement; en un mot tout ce qui, scientifiquement, établit et maintient un corps jeune dans la santé et la vigueur, dans le goût des plaisirs robustes qui empêchent de désirer les autres. D'autre part, *hygiène spéciale* des organes génitaux chez les deux sexes, soins de propreté locale qui, habituels dès l'enfance, ne surprennent ni ne troublent l'adolescent ou l'adolescente le moment venu, précautions ordonnées par les spécialistes contre les maladies vénériennes, demain peut-être emplois des sérums et vaccinations, réglementation sévère de la prostitution et surveillance des malades, enfin, en cas d'accident, traitement immédiat et approprié de la maladie qu'on sait être plus dangereuse mais non plus honteuse qu'une autre, ni incurable. L'hygiène, la thérapeutique suffisent à tout.

Certes, rien de tout cela n'est négligeable, ou plutôt tout cela

est ou peut être obligatoire dans l'éducation ou après l'éducation. Pourtant cela ne suffit ni moralement ni même physiquement. Cette « physique » ne suffit pas. Songez qu'actuellement dix millions de Français sont atteints de la plus grave des maladies vénériennes et que, si elle est guérissable, les *Instituts et organisations de prophylaxie* demandent cent millions par an pendant dix ans pour les assainir. Et quand l'opération sera terminée, rien ne dit que les générations qui viennent seront et resteront indemnes. Les mieux renseignés ne se préservent pas tous. Et aux heures de grande tentation et d'occasions faciles où l'appétit parle brutalement ou insidieusement, le souci de l'hygiène quotidienne suffit-il toujours, même avec la peur de la syphilis? En fait, non. Et en tous cas les médecins n'en sont plus à négliger ou railler les précautions morales, à condamner la continence comme contraire à la nature et anti-hygiénique. Je rapporterai ici seulement un des témoignages les plus autorisés, celui d'un des maîtres spécialistes les plus éminents, le Pr Nicolas qui, dans l'article *Syphilis* du *Nouveau traité de médecine* (Roger, Widal, Teissier, chez Masson), écrit en tête du chapitre de la Prophylaxie : « Tout d'abord il est bien certain que... la meilleure manière d'éviter la contagion réside dans l'abstention de relations sexuelles... avec toute personne ne présentant pas des garanties absolues de sécurité et de santé parfaite. Et il est bon de rappeler ici que la chasteté est possible et n'est nullement contraire à la santé. »

C'est donc l'hygiène et la médecine qui réclament ou admettent comme prophylaxie une discipline morale. Il faut aller plus loin. Si l'hygiène sans volonté morale ne suffit pas à préserver des maladies, elle ne détourne pas seule non plus de la sensualité. La pratique de la propreté générale et locale, des soins spéciaux des organes sexuels est devenue dans les milieux de vie luxueuse ou confortable de plus en plus attentive et minutieuse; le cabinet de toilette est muni, comme un laboratoire, de toutes sortes d'appareils, de flacons, d'instruments; il y a toute une technique d'hygiène de plus en plus savante. Dira-t-on que ceux et surtout celles qui y passent des heures le matin et le soir n'y prennent que le goût et les habitudes de la vie simplement saine et en sortent moins portés à la sensualité, moins curieux de ces dépra-

vations toujours plus raffinées et mieux combinées? Ne faut-il pas craindre à plus forte raison de retenir, sous prétexte d'hygiène, l'attention complaisante des adolescents sur ces fonctions qui, par nature, ont leur mystère parce qu'elles sont au service non de l'individu mais des fins plus hautes et lointaines de l'espèce? Leurs organes ne sont pas « comme les autres », ni les soins qu'on prend d'eux ne sont assimilables aux soins des mains ou de la bouche. La curiosité qui suggère si aisément de les faire servir au plaisir immédiat et égoïste, et en crée l'obsession, n'est sans doute pas moins dangereuse que l'ignorance, au contraire. Et nous voici à l'essentiel de la discussion du principe. Quand les précautions physiques paraîtraient suffisantes contre les maladies spéciales, il resterait tout de même une grosse question de santé, celle des mauvaises habitudes et de l'épuisement que produit si souvent l'inconduite, même sans accidents. Et il resterait aussi, pourquoi ne pas dire surtout? la question morale et sociale. Car la débauche, même physiquement inoffensive, reste une dégradation morale, *pour les deux sexes*. Que l'on sauve ou guérisse les malheureuses qui font métier de leur corps, elles n'en seront pas moins des êtres dégradés et des déchets sociaux, objets de mépris pour ceux-là mêmes dont elles sont les victimes. Et il ne s'agit pas seulement d'elles. Il faut oser le dire contre la prétendue morale courante : toute femme s'avilit, de quelque monde qu'elle soit qui, esquivant « hygiéniquement » le devoir de son sexe, ne se livre, accident ou habitude, que pour vivre, sans frein ni loi, son plaisir. Et tout homme aussi, non seulement ceux à qui revient la faute des pauvres victimes que la misère ou la faiblesse d'un moment jettent dans le vice, mais ceux qui, profitant de ce qui s'offre et payant ce qui s'achète, se vantent de toute bonne fortune avec la lâcheté de se croire irréprochables ou la prétention de se justifier comme ne faisant tort à personne. La débauche est une perte considérable de force sociale et une déchéance personnelle; elle est la négation de l'amour aussi bien que de la dignité. La chasteté qui, de l'avis des hygiénistes, est une force physique, loin d'être anti-naturelle, est un devoir pour les jeunes gens des deux sexes. Il faut donc enseigner que le problème sexuel est un problème d'éducation.

Or, parmi les éducateurs, presque personne ne se le pose, ne

se reconnaît l'obligation de le résoudre selon ses moyens et sa fonction. Et la première faute est sans conteste celle des parents comme le premier devoir d'éducation sexuelle est le leur. Tant que dure l'enfance, ils en sont insouciants : ils ont le temps de voir. Et quand le moment est venu « de voir », d'aviser, d'agir, de parler, s'ils s'en aperçoivent, ils arrivent trop tard et ne sont pas préparés. Laissons ceux, pères (et mères hélas!) qui pour les garçons estiment qu'il n'y a rien à faire, qu'après tout il ne faut pas les élever comme des filles, que les parents qui ont des filles n'ont qu'à les garder, qu'il faut bien que jeunesse se passe, qu'on a toujours fait ainsi, etc. La plupart des autres, plus ou moins vaguement inquiets, toujours indécis, timorés, restent incapables de se décider à intervenir. Les meilleurs enfin et les plus consciencieux accordent rarement assez d'attention à cette partie de leur tâche. Pourtant ce sont eux qui les premiers pourraient et devraient donner à l'enfant, par l'exemple plus encore que par la parole, les bonnes habitudes de propreté et de tenue physique et morale, une volonté durable de dignité, de pureté, une hauteur de pensée, une noblesse de sentiment, une répugnance pour tout ce qui est bas et vil, une générosité, qui rendraient singulièrement facile à franchir la passe inquiétante de la puberté.

Mais dans cette éducation même, *l'enseignement* proprement dit n'a-t-il pas un rôle qui serait d'abord celui des parents, mais aussi, sinon surtout, celui des maîtres? On l'a beaucoup prôné et réclamé depuis une vingtaine d'années; un mouvement récent de propagande semble avoir porté la question à un état aigu [1]; et voici la thèse de ceux qui ont toute confiance en l'enseignement, j'allais dire des extrémistes [2]. Au lieu de laisser la jeunesse dans l'ignorance suivant l'ancien régime qui a si mal réussi, il faut lui donner, tranquillement, objectivement, la connaissance positive de ces fonctions mêmes et de leurs organes. C'est le secret, le mystère, qui est troublant et qui fait tout le mal. Pour le savant qui a compris tout est à la fois intéressant et sans danger. Comme la sagesse stoïcienne, qui réalise l'impassibilité, la science

1. Voir dans *Pour la vie* (février 1922) l'article du Dr Granjux résumant les vœux des Congrès qui depuis 1917 ont réclamé, non sans précautions du reste, cet enseignement.

2. Voir par exemple le livre de M. Piffault, *La femme de foyer*.

positive amortit, « neutralise » tout ce qu'elle touche des rayons de sa lumière froide et blanche; elle apaise toutes les ardeurs, libère des servitudes de la concupiscence, et ne laisse au cœur de ses fidèles que l'amour de la vérité et la joie de savoir. Pour prévenir l'excitation sexuelle, il suffira donc de faire connaître les phénomènes de la reproduction et leurs lois en en parlant, comme dirait Descartes, « du même style » que des lois de la physique ou de la chimie, en donnant à chaque âge, ainsi que pour toute science, la mesure de ce qu'il peut comprendre. Dès l'âge des leçons de choses, on parle de la reproduction élémentaire des végétaux inférieurs pour s'élever par degrés aux faits complexes de la reproduction sexuée, puis animale, humaine enfin. Ce programme a été vingt fois exposé, souvent de façon magistrale [1]; il est bien connu des lecteurs de la *Revue*, et je le prends comme donné *avec toute sa valeur* [2]. Je ne nie pas le parti qu'en peut tirer dans un ensemble de moyens un éducateur habile et savant. Mais cette confiance absolue en « l'éducation par l'instruction » se fonde sur une psychologie trop simplement intellectualiste. En réduisant avec l'hypothèse herbartienne les passions et les instincts à des nébuleuses d'idées, d'atomes de pensée, elle méconnaît ce mouvement de la puissance de vie grossière qui, en un instant, renverse nos barrages d'abstractions scientifiques. Elle prétend mater, assagir, domestiquer sous la discipline ou sous le charme des concepts l'instinct le plus formidable, le plus grossier et le plus subtil, le plus brutal et le plus caressant : instinct plus terrible encore chez l'homme que chez l'animal, puisque celui-ci n'y obéit que par à-coups, tandis que l'homme, surtout l'homme civilisé, l'excitant par artifice, en a fait un tyran de tous les jours. En vérité, il n'y a pas de candeur plus aveugle. Voit-on donc que les hommes instruits, les savants, les intellectuels les plus résolus et qualifiés en soient libérés?

---

1. Voir par exemple la communication de Mlle Amieux au Congrès de la natalité de Bordeaux (septembre 1921).

2. Encore voudra-t-on sans doute distinguer; tout le monde admet qu'on puisse, même d'assez bonne heure, faire connaître en des instructions hautement morales, l'aboutissant de la génération : gestation, accouchement, maternité; mais tout de même on ne propose pas des leçons, si scientifiques qu'elles soient, sur les organes mâles ou femelles, sur le jeu de leurs fonctions et les troubles de tout l'être qui l'accompagnent, c'est-à-dire justement sur ce que la science devrait amortir.

Voit-on que les plus munis de science sur les faits physiologiques, les spécialistes du laboratoire y soient les plus réfractaires? Voit-on surtout que les jeunes gens, les étudiants les mieux informés, ceux qui sans doute seraient déjà capables de donner cet enseignement y cèdent moins que les autres? Imagine-t-on, selon le mot d'Aristote, que l'étude des lois de la vie va faire remonter au cerveau la semence qui, impatiente de propager la vie, s'agite et bouillonne dans les organes inférieurs? Puisqu'il s'agit de science positive regardons au moins les faits en face, les faits psychiques et sociaux comme les autres, et tenons-en compte dans l'action. Alors nous n'enseignerons pas que la science des lois de la reproduction amortit ou éteint dans la jeunesse et dès l'adolescence les ardeurs de la chair [1]. Il faut autre chose et, j'y reviens, d'autres forces, des forces morales d'éducation; cette conclusion même sera objet d'enseignement. Elle détermine à son tour la définition de la *méthode* dont le problème se pose ainsi :

a) A quel *moment* se placera cet enseignement?

b) *Par qui* sera-t-il donné et sous quelle *forme*?

1° Tout le monde admet bien, nous l'avons vu, qu'il doit être, comme tout enseignement du reste, adapté et opportun, c'est-à-dire, à chaque étape de son progrès, venir à son heure, au moment où l'élève peut, sinon désire le recevoir. Il ne s'agit pas de tout dire dès l'enfance ni dès l'école élémentaire. Pendant longtemps il ne s'agit que de l'instruction indirecte et lointaine, préparant celle de l'âge critique, de la puberté ou de ses approches. Mais quand saura-t-on ou décidera-t-on que ce moment même est venu? Il est dangereux de parler trop tôt, plus dangereux encore de parler trop tard ; et plus nous allons, plus nous risquons d'intervenir après l'heure puisque souvent, nous dit-on, les écoliers du cours moyen « savent » déjà. En tous cas, pour *l'école* il faudra, comme toujours, fixer un âge moyen, le même pour tous les enfants. Et l'on voit déjà le grand embarras où nous met le rôle de l'école. Nous ne nous accordons pas, et si l'on commence trop tôt les familles auront le droit ou plutôt le devoir de protester, plus encore que pour d'autres cas, contre un enseignement prématuré. Mais, dira-ton, il faut aboutir, et mieux vaut

1. Voir *Relèvement social*, mars 1922. *Opinion d'une dame doctoresse en médecine*

mécontenter quelques-uns que ne rien dire à l'école et perdre les bienfaits de son action.

Quoi qu'on veuille, on ne peut « moyennement » pas tout dire ni l'essentiel à l'âge de l'école primaire, même aux dernières années. Mais au-delà? Au-delà, c'est la crise, dont la date et les étapes sont variables avec chaque individu ; voilà le fond de la difficulté. Pour les adolescents qui sont sur le point de succomber, il faut se hâter de tout dire ou mieux prévenir la chute par une révélation ou un enseignement progressif. Mais il y a les autres, pour qui ce moment vient plus tard, inégalement du reste, parfois seulement à seize ou dix-sept ans. Exceptions rares? Peut-être, du moins pour les jeunes garçons. Mais on voit le risque, et le cruel embarras des parents, non seulement des parents mais des maîtres, pour commencer à parler. Comment déterminer le plan et la méthode d'un enseignement d'école, secondaire, primaire supérieure ou technique? Il faudrait connaître l'état d'âme de chaque élève. Nulle part il n'est plus nécessaire d'individualiser l'enseignement, parce que des leçons prématurées, inoffensives ailleurs sont ici dangereuses, peut-être funestes. Dans l'état de choses actuel, il ne me semble pas qu'on puisse s'entendre pour inscrire au programme de telle ou telle année scolaire une série de leçons scientifiques ou morales d'enseignement sexuel. En fait on ne s'est pas entendu dans les congrès d'hygiène, de pédagogie, d'éducation familiale; et on ne voit pas se dégager de la discussion actuelle une conclusion qui s'impose ou qu'on puisse imposer.

Comment fixer, et *pour chaque enfant*, l'heure où l'on commencera de l'instruire? Cette difficulté commande la solution de la deuxième question. A qui revient cet enseignement?

2° Personne ne peut mieux individualiser cette instruction qu'un père et une mère attentifs à leur devoir et suivant leur enfant dans l'intimité de la vie familiale dans la tendresse qui accueille ou gagne les confidences. Que peuvent faire les maîtres ou les maîtresses qui ont 40 élèves d'âge ingrat? Comment obtiendront-ils les confidences de chacun d'eux? Comment les provoqueront-ils, et de quel droit? Comment suivront-ils les phases de la crise pour y adapter leur enseignement? Je sais qu'il y a des exceptions, je sais qu'un maître peut être à l'occasion confident de tels ou tels enfants et chercher pour leur bien ces occasions, les sauver;

mais ce sont des exceptions surtout dans les écoles d'externes. Dans les autres il arrive qu'un directeur, une directrice, un professeur prend à cœur cette tâche[1]. C'est qu'alors ils assument, dans une mesure très variable du reste, le rôle du père ou de la mère, et il faudrait voir jusqu'où va leur droit d'initiative : le problème est délicat. Mais il reste en principe que le père, la mère, le tuteur qui les remplace sont seuls en situation, s'ils s'y appliquent, d'intervenir à temps et d'approprier cette instruction à ce que comporte l'équilibre instable de toute cette période. Qu'ils demandent, s'ils le jugent à propos, l'aide du maître, celle du médecin ou celle du prêtre, celle d'un parent ou d'un ami: mais c'est à eux que revient la première décision. S'ils faisaient ce qu'ils doivent la question ne se poserait pas.

C'est pourquoi sans doute les parents qui ont voulu dire leur mot sur cet enseignement s'y sont en majorité déclarés hostiles[2]. En majorité aussi les maîtres ne souhaitent pas de s'en charger. Sans parler de ceux qui peut-être ne seraient pas qualifiés pour recommander l'abstinence, ou qui même auraient une autre solution plus ou moins inquiétante pour les familles, combien y seraient vraiment préparés et disposés? Que ce soit faute de préparation, faute de conviction personnelle, faute de confiance en l'efficacité de leur action, la plupart sont gênés par la question : et ils refusent ou ils redoutent, non sans raison, de l'aborder avec leurs élèves, soit en conversations particulières, soit surtout en leçons communes, devant une classe de quarante adolescents, jeunes gens ou jeunes filles. Ils craignent de ne pas savoir faire, de se trouver interdits aux tournants où on les attendrait et où ils sentiraient les élèves encore trop candides ou, au contraire, trop bien renseignés et portés à plaisanter; ils craignent d'y risquer leur prestige et leur autorité[3]. Ne peuvent-ils donc rien

1. On sait ce que sont à ce point de vue nos internats publics. D'autres maisons donnent plus de place à ce souci, par exemple l'École des Roches.

2. Voir par exemple dans *Pour la Vie*, avril 1922, la déclaration de l'Association familiale du VIe arrondissement de Paris.

3. « Si j'étais instituteur, dit M. André Balz dans un très judicieux article du *Manuel général* (18 mars 1922) je refuserais carrément d'aller sur leurs brisées (des parents) et de mettre la main dans ce nid de guêpes. Pour une tâche aussi délicate, c'est au père et à la mère qu'on doit laisser le soin et la responsabilité de dire ce qu'il faut, quand il faut et comme il faut ».

faire? Faut-il dans cette entreprise de salut tenir l'école à l'écart? Non : car il y faut appeler toutes les forces d'éducation. Si les maîtres ne peuvent pas grand chose ou risquent d'échouer dans une action directe, dans un enseignement expressément sexuel, officiellement défini, annoncé et attendu comme tel, ils peuvent beaucoup autrement. Ils peuvent occasionnellement en telles ou telles leçons, dans une classe qu'ils ont bien en main et aux moments où elle se livre, toucher à ces questions avec le sérieux et la gravité familière qu'elles comportent; l'effet de quelques paroles heureuses, d'un mot, d'une attitude, d'une réponse brève, peut être considérable. Ils peuvent, s'ils reçoivent des confidences, intervenir au bon moment pour sauver un jeune garçon ou une jeune fille qu'ils *savent* en danger et chercher à savoir pour ceux qu'ils soupçonnent; il y faut, nous l'avons vu, beaucoup de prudence et de tact, car les maladresses sont pires que le silence. Ils peuvent *surtout* élever très haut leur enseignement moral, et d'abord donner l'exemple d'une conduite personnelle irréprochable qui seule confère autorité. Ils enseigneront les joies d'une vie noble, généreuse, et de la vie de foyer : un instituteur, un professeur père d'une famille nombreuse a plus qu'un autre qualité pour parler. De loin mais de haut, et avec conviction, ils prépareront la jeune fille à la maternité, le jeune homme à la paternité en les persuadant que là est d'abord pour la femme et pour l'homme la carrière normale, socialement et moralement.

D'autre part, en face des défaillances présentes de la famille, le rôle de l'école consisterait à tâcher de l'assister, de l'instruire, de la réconforter, de l'aider à reprendre conscience de ses devoirs en la renseignant sur les moyens modernes de s'en acquitter. Le plus souvent les parents ne savent pas ou restent, sans mauvais esprit, indifférents. Le maître ou la maîtresse savent et comprennent le danger; ils pourraient soit individuellement, soit en réunissant les parents de bonne volonté, travailler avec eux au salut des enfants. Parmi les parents, il y a beaucoup de braves gens qui ne demanderaient qu'à être guidés; dans la mesure de son action légitime, l'école peut et doit venir à leur secours. Certes je ne méconnais pas l'état actuel des mœurs, les difficultés de ces relations entre parents et maîtres et de ces initiatives. Mais nous ne réussirons à rien si nous ne relevons

pas la famille, et si nous prétendons nous passer d'elle. Si ceux qui ont la charge de l'enseignement partagent cette conviction, ils prendront peine (quand le succès immédiat est si précaire il faut du dévouement), ils se dévoueront, dis-je, à secourir la famille d'aujourd'hui; ils trouveront plus de joie à préparer la famille de demain en détachant l'individu de l'individualisme qui nous ruine pour le ramener à la plus naturelle et nécessaire des solidarités. L'enseignement sexuel n'est pas le seul qui pose le problème en ces termes; mais il est celui où le plus manifestement apparaissent aux yeux de tous, jusque dans l'opposition de nos doctrines, l'impuissance d'un enseignement tout scolaire et la nécessité d'un devoir familial d'éducation.

CHARLES CHABOT.

Les Délégués cantonaux et les Conseils de l'école.

La délégation cantonale remonte à 1850. Au cours des années, elle a subi de nombreuses modifications. Il serait sans grand intérêt d'en faire un historique détaillé. Mais il paraît nécessaire de noter les différentes phases de son évolution.

Tout d'abord, elle fut une police chargée de tenir à l'œil les instituteurs. Formés par les écoles normales de la monarchie de Juillet, ils étaient animés d'un esprit très libéral, pour ne pas dire républicain. L'Assemblée législative, monarchiste, les tenait en suspicion.

Par la loi du 11 janvier 1850, elle les plaça, dans chaque département, sous la surveillance du préfet. Mais cette surveillance était lointaine. Pour la rendre plus efficace, on décida, sous prétexte de s'assurer que l'enseignement religieux était bien donné, que le curé aurait libre accès dans l'école, dont l'entrée devait lui être toujours ouverte. En outre, on institua dans chaque canton un ou plusieurs délégués chargés de surveiller les écoles publiques ou libres [1]. Chaque délégué était affecté à une ou plusieurs écoles désignées par le Conseil départemental.

A la surveillance du prêtre, venait donc s'ajouter celle du délégué cantonal. Elles s'appliquaient d'ailleurs moins à l'école

1. Loi du 31 mai 1850, art. 44 et 42.

qu'au maître lui-même. Lorsque la période critique de 1850-1851 fut passée, on se préoccupa davantage de la direction morale et intellectuelle des élèves, ainsi que de l'organisation matérielle des classes.

Il y avait bien les inspecteurs primaires, dont le nombre venait d'être augmenté et porté en principe à un par arrondissement. Mais il semble qu'on ait redouté leur indulgence relative. Une autre de leurs tares, c'est qu'ils étaient les agents du pouvoir central. Or, les hommes de 1850 désiraient restituer aux pouvoirs locaux une autorité aussi large que possible sur l'enseignement. Ils s'évertuèrent à restreindre le rôle de l'inspecteur primaire au profit des notoriétés de l'endroit, parmi lesquelles étaient le plus souvent choisis les délégués cantonaux.

On tendait même à considérer les mandataires élus, — le maire, le conseiller général, le conseiller d'arrondissement et aussi le curé du chef-lieu du canton, — comme faisant partie de droit de la délégation cantonale.

On élargit le plus possible leurs attributions. Ils donnent leur avis sur le taux de la rétribution scolaire, — sur la liste des enfants à admettre gratuitement à l'école, — sur le nombre des écoles à établir dans les communes et sur la création des écoles de hameau, sur les emplois d'adjoint à créer, — sur les délibérations des Conseils municipaux relatives aux dépenses d'entretien des écoles, et sur « l'opportunité qu'il peut y avoir à autoriser un instituteur communal à exercer des fonctions administratives ». Inutile de faire remarquer que, sur la plupart de ces points, ils n'avaient en général que de faibles lumières.

Cependant, la loi de 1850 permettait au délégué cantonal d'autoriser les personnes agissant « dans un but uniquement charitable, et sans exercer la profession d'instituteur », d'enseigner à lire et à écrire aux enfants.

Ainsi, des hommes étrangers à l'enseignement pouvaient conférer à des personnes n'ayant aucun titre le droit d'enseigner. C'était là une prérogative exorbitante, que ne possédaient même pas les inspecteurs primaires.

Le décret du 29 juillet 1850 invitait les délégués cantonaux à visiter, « au moins deux fois par mois », les écoles publiques et privées. Deux fois par an, de préférence en décembre et en mai,

ils pouvaient faire passer des examens aux élèves et, au besoin, s'assurer « si l'enseignement des salles d'asile est à la portée des enfants » [1].

L'autorité des inspecteurs primaires était ainsi fortement amoindrie. On leur faisait la faveur de ne pas les exclure des réunions ordinaires des délégués au chef-lieu du canton, où ils étaient admis avec voix délibérative; mais on ne les invitait même pas aux réunions extraordinaires des délégués de tout l'arrondissement, que présidait le sous-préfet.

Le public et le personnel enseignant s'étonnaient avec raison que des tâches aussi nombreuses et aussi délicates fussent ainsi confiées à des personnes qui n'avaient pas été préparées à les remplir et à qui manquait la compétence nécessaire.

Des conflits surgirent, soit avec les inspecteurs, soit avec les instituteurs.

Le Ministre dut intervenir auprès des délégués cantonaux : — « ... Ne compromettez pas votre autorité, leur écrivait-il, en vous efforçant d'introduire directement dans les écoles, soit des livres, soit des principes d'éducation dont vous apprécieriez les avantages, mais qui y seraient jusqu'alors inusités. C'est par le Conseil départemental que les réformes à introduire doivent être provoquées; c'est donc au Conseil départemental que vous devez naturellement faire part de vos vues à ce sujet. »

Vous n'avez pas, leur disait-il encore, à juger les méthodes et les livres, mais à vous rendre compte si l'école est saine, si l'on donne aux enfants « de bons principes et surtout de bons exemples, s'ils contractent des habitudes de propreté, de politesse, de bienveillance, en un mot, s'ils sont bien élevés ». C'était très sage; mais en ajoutant que les délégués doivent s'assurer aussi que les enfants reçoivent *une instruction suffisante*, le Ministre les engageait dans une voie dangereuse.

Allant plus loin encore, une circulaire du ministre Rouland (6 février 1862) autorisait les délégués cantonaux visitant une école, à se faire présenter le registre d'inspection pour s'assurer si « l'instituteur a tenu compte des recommandations qui y auront été consignées » par l'inspecteur primaire; cette sorte de contrôle

1. Circulaire du 21 mars 1855, arrêté du 22 mars 1855, circulaire du 16 mai 1855.

exercé par une personne incompétente et sans autorité légale sur les instituteurs ne pouvait que les blesser profondément.

Même en supposant que des instructions de ce genre soient souvent restées lettre morte, le fait seul qu'elles existaient et pouvaient être appliquées était de nature à humilier les maîtres et à leur faire haïr la délégation cantonale.

Ainsi, faute d'avoir su déterminer le véritable objet de cette institution, l'école n'en retira que peu d'avantages. Il semble, au surplus, que la plupart des délégués se soient désintéressés de leurs fonctions.

Les choses allèrent de la sorte jusque vers 1880, époque où la République triomphante se préparait à imprimer une vigoureuse impulsion à l'instruction primaire.

*
* *

L'éducation nationale subit alors des transformations profondes, surtout en ce qui concerne l'école primaire. On sentait la nécessité de l'aider, de la défendre contre ses adversaires acharnés et de créer autour d'elle une atmosphère de sympathie agissante.

Jules Ferry, qui, dès 1880, multipliait les réformes, ne parut guère convaincu que la délégation scolaire, qui se mourait, pût devenir le ferme soutien de l'école laïque. Il n'ignorait pas que, née dans des circonstances fâcheuses, elle était vue avec méfiance du personnel. C'est en 1886 seulement qu'elle fut réorganisée. Tout d'abord, en vue d'éviter des tiraillements et des heurts, le Ministre jugea prudent de bien établir les rapports qui doivent exister entre le délégué cantonal, l'inspecteur primaire et l'instituteur. « C'est assez, dit-il, d'un supérieur hiérarchique à qui l'instituteur doit rendre compte de tous les détails de sa vie professionnelle; il ne faudrait pas que toutes les autres autorités, préfet, maire, conseillers et délégués se transforment à ses yeux en autant d'inspecteurs primaires...[1] » Malheureusement, il ajoutait que le délégué cantonal ne devait pas être l'inspecteur de l'enseignement, mais celui de *l'éducation*. Or, mettre tout dans

1. Circulaire du 25 mars 1887.

l'école à la disposition du délégué, lui permettre d'examiner les cahiers, et d'interroger les élèves, qu'était-ce donc, sinon une inspection ordinaire?

Avec les meilleures intentions du monde, on s'éloignait du but.

La circulaire Poincaré, du 10 juillet 1895, vint fournir une solution acceptable; à la fois habile et pratique, elle orientait l'activité des délégués cantonaux dans une direction où, au lieu d'être gênante, elle pouvait faire un peu de bien.

— N'aspirez pas, disait le ministre, « à faire double emploi avec l'inspecteur primaire, encore moins à lui faire concurrence en matière d'études ou à contrôler ses conseils pédagogiques ». Il s'agit non de surveiller l'instituteur ou de visiter des classes, mais de satisfaire les besoins matériels de l'école, de favoriser la fréquentation scolaire par des conseils aux parents et par la création de Caisses des écoles, qui peuvent rendre tant de services; de développer les Bibliothèques, les Caisses d'épargne, les Mutualités, les Patronages laïques, enfin d'organiser des lectures, des cours, des conférences avec projections lumineuses en faveur des adolescents et des adultes.

Il y avait là un programme tracé de main de maître, assez vaste pour tenter l'ambition des amis du progrès.

Mais, malgré tout, les délégués inclinaient surtout à être des inspecteurs. Des circulaires malencontreuses les y autorisaient presque. L'une d'elles disait : « Il (le délégué cantonal) ne sera pas seulement le *surveillant* de l'école; il devra en être surtout le *protecteur* et en quelque sorte l'ami. » Ces maladresses amenèrent des incidents fâcheux, dont l'école souffrait et qui n'augmentaient pas le prestige des délégués.

Le décret du 31 décembre 1921 a eu le mérite de préciser avec beaucoup de netteté les attributions des délégués cantonaux. Ils n'ont à apprécier ni les méthodes d'enseignement, ni l'organisation pédagogique, ni les résultats obtenus, mais seulement à s'occuper de l'état des locaux, du chauffage et de l'éclairage, du mobilier scolaire, du matériel d'enseignement, de la fréquentation scolaire et de la tenue des élèves.

En outre, comme le demandait la circulaire Poincaré, le délégué cantonal doit donner son appui aux œuvres post-scolaires, notamment à la Bibliothèque scolaire de la commune dont il est

chargé en qualité de vice-président du Comité d'administration.

Ainsi comprise, la délégation cantonale peut rendre de réels services.

*
* *

J'estime, toutefois, qu'elle ne produira le maximum de résultats qu'à la condition de se rénover. En réalité, elle ne s'est pas imposée aux familles. L'appui de l'opinion publique lui a toujours manqué. Mal fixée sur la nature et l'étendue de sa tâche, elle a vécu dans une incertitude qui l'a paralysée.

D'autres raisons plus graves expliquent son échec.

Lorsqu'elle a voulu savoir sur quel principe son autorité était fondée, le Ministre a répondu aux délégués : « Vous êtes, au nom de la loi, les représentants de la famille dans l'école, et c'est au nom des familles que votre influence morale doit s'y exercer [1]. »

Cette thèse est difficilement soutenable. La loi charge les délégués cantonaux de représenter la famille dans l'école. Mais les familles ne sont pas consultées. On agit en leur nom sans leur assentiment. Un beau jour, elles apprennent qu'un personnage à qui elles n'ont donné aucun mandat, que parfois même elles ne connaissent pas, est chargé de les représenter.

Ce nouveau venu quel est-il? Rarement le maire de l'endroit : étant déjà une autorité scolaire, de par ses fonctions, il ne demande pas à y être en même temps délégué cantonal. Pour accroître sa notoriété, il préfère exercer cet office dans une commune voisine, celle-ci se voit dès lors attribuer comme délégué cantonal, au petit bonheur, le gros propriétaire, le médecin, le pharmacien, le notaire, le maire, voire le conseiller général, qui résident dans d'autres localités du canton (sur 290 délégués du département de X..., ceux du chef-lieu non compris, une soixantaine seulement sont délégués cantonaux dans leur propre commune).

Le délégué cantonal est donc le plus souvent un étranger auprès de l'école qui lui a été assignée. Quel bien peut-il y faire, même si l'éloignement ou le souci de ses occupations professionnelles lui en laissent le loisir? Il me paraît indispensable que le

1. Circulaire du 16 mai 1855.

délégué cantonal soit pris sur place, dans sa propre commune. Il tombe sous le sens qu'un délégué habitant au loin, qui ne vient qu'en passant, de temps à autre, sans bien connaître le milieu dans lequel il doit évoluer, ne peut faire œuvre efficace.

Si l'on estime que des rapports étroits doivent s'établir entre l'école et la famille, dans l'intérêt de l'une et de l'autre ; si l'on est bien convaincu que l'école, centre d'œuvres nombreuses et variées (Bibliothèque, Mutualité, Pupilles de l'école, Amicales, Patronages, Orphéons, Sociétés de gymnastique, Sections de tir, Sociétés protectrices d'animaux utiles, etc.), a un rôle social à remplir, on conviendra que le délégué cantonal, même actif et dévoué, ne peut suffire à la besogne. Il n'est qu'une unité, là où un groupe serait nécessaire, et il faut que ce groupe puisse compter sur l'appui moral et matériel de la population ; non pas seulement sur les concours individuels, mais sur l'aide collective. Le succès est à ce prix.

Au fond, c'est l'ensemble de la population qui constitue le vrai rempart de l'école. Cette masse est amorphe. Elle n'a pas de volonté bien définie. Jusqu'ici, d'ailleurs, on ne s'est guère occupé d'elle. On l'a traitée comme si la question ne le regardait pas.

On s'est aperçu qu'on faisait fausse route. De divers côtés a surgi l'idée de doter chaque école, ou au moins chaque groupe scolaire, d'un *Conseil*, dans lequel une place serait faite aux parents d'élèves.

Ce Conseil pourrait être composé de la manière suivante : trois membres désignés par l'autorité académique et trois autres choisis à l'élection parmi les pères et les mères ayant des enfants à l'école ; afin d'élargir le choix des familles, elles auraient le droit de porter leurs suffrages sur des parents n'ayant pas d'enfants à l'école.

Cette réunion de six membres serait présidée par le délégué cantonal. Sans doute le délégué ne serait pas le représentant direct des familles, mais le Conseil le serait en partie et la diversité d'origine de ses membres exciterait entre eux une heureuse émulation.

La participation des parents à la création et à la marche du Conseil de l'école les rehausserait à leurs propres yeux. La notion de leurs devoirs envers leurs enfants deviendrait plus claire. Ils sentiraient mieux la nécessité de seconder le maître dans sa tâche

si délicate et si complexe. Ils se rendraient compte que si l'État conserve la haute main sur l'école, il ne la considère pas comme sa chose exclusive; que les parents n'y sont pas des intrus, mais qu'ils doivent devenir des collaborateurs.

Bien entendu, il serait nécessaire de préciser les attributions du Conseil de l'école, la manière dont il fonctionnerait, ainsi que la nature de ses rapports avec le maire, avec le personnel enseignant et avec les autorités scolaires. On ne peut qu'esquisser ici les grandes lignes du projet, dont le détail exigerait un examen approfondi.

La conception de l'école évolue. A des relations qui tendent à devenir plus fréquentes et plus cordiales entre la famille et l'école, doit correspondre une facilité plus grande dans l'établissement de ces rapports.

La fusion de la délégation cantonale avec le Conseil de l'école n'est pas un simple changement de forme. Elle traduit un état d'esprit, lequel n'est pas particulier à notre pays. Maints États nous ont devancés, en particulier l'Allemagne et la République Argentine.

Cette réforme en entraîne une autre, non moins intéressante. Ce serait de donner à nos établissements d'instruction la capacité civile. Le Conseil de l'école pourrait alors acquérir, vendre, recevoir des libéralités, ester en justice, peut-être même être autorisé à disposer des crédits votés par le Conseil municipal en faveur des écoles des communes où la Caisse des écoles n'est pas régulièrement constituée, en un mot administrer le budget de l'école publique ou du groupe scolaire.

Moins rares que par le passé sont les donateurs désireux de témoigner leur reconnaissance à l'école où ils ont été élevés et dont ils ont gardé un bon souvenir. Ils sont étonnés d'apprendre qu'elle ne peut recevoir ou que tout au moins il faut employer des moyens détournés. Le jour où l'on mettra des ressources suffisantes à la disposition de la Caisse des écoles, le local scolaire se fera plus propre et plus gai, l'école s'outillera comme il convient et les œuvres qui gravitent autour d'elle se développeront. L'école remplira mieux sa mission.

Sa marche ne risque-t-elle pas d'être troublée par l'intervention d'un organe venant compliquer l'organisation actuelle? Assu-

rément, une adaptation est nécessaire. Toute nouveauté dont on ne comprend pas tout d'abord la portée ou qui heurte de vieilles habitudes est en général mal accueillie.

Au lieu de maugréer ou d'attendre que tout s'arrange avec le temps, les maîtres ont le devoir de faire l'éducation des parents. C'est aussi leur intérêt. En témoignant de la sympathie aux familles, en leur expliquant avec clarté, sans brusquerie, le fonctionnement du Conseil de l'école, les avantages qu'en peuvent retirer leurs enfants, on obtiendra d'elles une collaboration confiante et efficace.

Les membres élus du Conseil de l'école seconderont l'instituteur. Formés pour la plupart par l'école du village, tirant leur force de la confiance des familles et du désir d'être utiles à leurs cadets, solidement groupés autour du délégué cantonal placé à leur tête et qui sera autant que possible un des leurs, ils apporteront un concours précieux à l'œuvre d'éducation.

Et l'organisme ainsi créé contribuera à faire entrer l'école dans une phase nouvelle.

J. GROS.
Inspecteur primaire à Toulouse.

Questions et discussions.

Éducation manuelle.

La circulaire ministérielle du 22 avril a eu beau présenter ce sujet de l' « Enseignement manuel » comme une suite de l'enseignement scientifique inductif, déjà discuté en conférences et depuis longtemps pratiqué : *on sait assez que les applications, en pédagogie, ne découlent pas nécessairement des principes*. Que de leçons de choses sans choses! que de leçons « expérimentales » sans expériences! Ne nous étonnons pas qu'en matière de travail manuel, les instituteurs, si ingénieux dans le privé, si adroits de leurs mains, soient, en France, pour la plupart, de médiocres initiateurs. Sauf un court entraînement à l'École normale, la tradition leur manque, le temps aussi et les ressources (si on les en croit), surtout la foi dans la vertu éducative d'exercices trop dédaignés à l'école, qui sont encore à la lecture et au calcul ce qu'ailleurs le « moderne » est au « classique ».

A tâtons, pourtant, par essais intermittents, avec peu d'idées directrices, on s'efforce ça et là; on fait parfois plus qu'on ne dit, mais il faut avouer que les trois quarts de nos maîtres n'ont rien fait du tout (je me réfère aux cours élémentaires et moyens, piliers de nos écoles). Les institutrices, elles, s'enorgueillissent de leurs travaux à l'aiguille, sans connaître toujours les instructions et programmes de 1898, si complets et... si vastes. Il leur paraît souvent que la couture suffit à l'éducation manuelle des fillettes : grave erreur, à mon sens. Les « maternelles », de beaucoup les plus avancées, les mieux stylées et les mieux outillées

en la matière, nous aideront à définir cette éducation, mise en valeur par Mme Montessori, et où elles excellent.

Les principes. — Car il s'agissait d'abord d'établir quelques principes, comme on l'a fait pour l'hygiène, le dessin, les sciences, comme on le fera demain (j'espère) pour le chant, pour l'histoire ou pour la langue parlée.

Voici les principes essentiels que nos auditeurs ont aisément admis, sinon défendus :

1° Le travail à l'école ne saurait être un travail d'atelier et (cours complémentaires mis à part) *il n'a pas besoin d'atelier.* Ce n'est ni un préapprentissage ni une spécialisation prématurée. Le système « suédois », qui admet les métiers dans l'école, n'est point nôtre. Car il faudrait initier les élèves non à un métier, mais à dix, et cela à un âge où ils s'ignorent. Les économistes, comme Proudhon, se sont refusés à parquer l'enfant dans un métier déterminé qui lui barrera l'horizon. Les techniciens d'aujourd'hui (V. les enquêtes du *Journal des Instituteurs*, du *Manuel général*), ne veulent pas davantage d'une étroite technicité dans nos classes primaires. Et voilà le terrain déblayé.

2° Ne parlons donc plus de « travail manuel » scolaire, mot humble et étroit qui jette du discrédit sur la chose. Parlons, avec Proudhon, d' « apprentissage polytechnique », ou plutôt d'une *éducation manuelle* rattachée non seulement à l'éducation physique (ainsi que le veulent nos programmes de 1882 et de 1887), mais aussi à l'éducation intellectuelle et morale. Tel veut être le système américain, qui place l'exercice manuel à la base de toute instruction [1]. Tel sera, mieux encore, le système français s'il se coordonne et se généralise dans nos établissements de tous degrés : une éducation des mains par celle des sens, une éducation de la personne par le travail des mains. Parvenue à son terme, elle acquiert une portée sociale aussi bien que morale ; de Rousseau à Froebel et à Gréard, elle proclame l' « éminente dignité » de ces travaux, leur utilité démocratique.

3° Il s'ensuit que cette éducation, à l'école, doit tirer parti de

1. Omer Bayse, *Les méthodes d'éducation générale et technique aux États-Unis.*

toutes les occasions ou circonstances, se greffer sur tous les exercices qui la comportent, sur la géométrie ou sur le dessin, être science ou art, faire appel à la démonstration ou à l'imagination. Pourquoi décréter que le travail manuel sera surtout géométrique ou surtout artistique? Il sera ceci *ou* cela, ceci *et* cela, selon les possibilités, les âges, les leçons, les heures. Ne l'enfermons pas, avec R. Leblanc, dans une définition trop stricte : soyons plus éclectiques que telles revues scolaires, sèchement doctrinales ou mollement sceptiques. Les diverses tendances ne se sont, dans mon département, que trop opposées[1]. Encore une fois, *il s'agit ici d'une éducation génératrice d'habitudes, plus que d'un enseignement attaché à telle méthode exclusive.*

4° Un dernier principe, le plus évident et le plus méconnu : les exercices manuels sollicitent, plus que tous autres, l'activité de l'enfant; ils répondent à ses besoins profonds. Mme l'inspectrice des écoles maternelles analyse avec pénétration cette vérité psychologique, proclamée sans conteste à l'école maternelle (où les « jeux » passent au premier plan des programmes), oubliée sinon combattue à l'école élémentaire, où le corps est trop immolé à l'esprit. Ce qui est vrai dans la petite école sera-t-il faux dans la grande? L'enfant change-t-il, à six ans, de nature? Je professe que les méthodes du premier âge sont applicables au second, voire au troisième; la pédagogie sensorielle, musculaire, manuelle, restera excellente jusqu'à l'adolescence même, et au delà. C'est à l'école primaire de regarder *derrière elle*, et d'imiter (j'en dirais autant des collèges et lycées).

Les réalisations. — Une éducation manuelle ainsi conçue, — à base rationnelle, physique, morale, psychologique, — en dehors de tout système rigide, *peut*-elle être donnée à l'école? — Oui, si l'on ne prétend pas épuiser la matière et les programmes (défaut commun dans notre personnel).

Je résume, rapidement et simplement, les conclusions pratiques de mes collaborateurs :

---

1. Ainsi Nîmes préconise la méthode géométrique, Alais la répudie.

Les locaux. — Une salle spéciale n'est indispensable que pour les sections agricoles ou ménagères, donc après le cours moyen. Un matériel spécial n'est pas plus nécessaire, même pour les exercices de modelage : il faut s'accommoder de ce qu'on a. J'ai vu faire des expériences de chimie sur de mauvais bureaux.

Les ressources. — Elles sont toujours plus riches qu'on ne pense. Le papier, les crayons, la colle, le carton, se trouvent partout; les principaux accessoires d'école maternelle se vendent à bas prix, ou se préparent économiquement; il en est de même des instruments de mesure (compas, équerres...); les outils usuels, le bois, le fer n'ont leur place que dans l'enseignement primaire supérieur, ou bien dans des écoles privilégiées. Au surplus, les familles peuvent fournir, en nature ou en argent (1 fr. par an), une partie de ces matériaux très simples; les municipalités contribueront, si on les presse, ou bien on se passera d'elles!

Le temps. — Deux à trois heures par semaine, disent les instructions; et on se récrie. Mais quelle est l'école de filles qui n'accorde pas presque autant à la couture? L'examen du certificat d'études est-il plus fatal aux filles qu'aux garçons? Niera-t-on la possibilité de réserver au moins, tous les samedis, une heure à une heure et demie à l'exercice manuel qui, ainsi placé, sera un vrai délassement des études abstraites? On réduira légèrement la part des problèmes-types, ou de la grammaire : double bénéfice.

Mais cette séance suffira-t-elle? — A deux conditions :

1° Cette leçon sera préparée comme les autres, peut-être mieux que les autres, puisqu'elle est nouvelle pour le maître. Il dressera donc, *dès le début de l'année*, un plan d'environ vingt leçons à la fois bien *choisies*, *graduées*, *variées*, chacune donnant lieu à des exercices successifs d'observation ou de définition, de mesure ou de calcul, d'exécution simultanée, de vérification, d'applications, avec cahiers spéciaux portant schémas, échantillons, croquis [1].

---

1. Ne pouvant pas développer, je renvoie aux pages bien connues de R. Leblanc ou de M. Rocheron. Celles-ci ont le tort de ne traiter que des travaux géométriques;

2° Pas plus qu'en hygiène ou en morale, la leçon hebdomadaire ne créera, *à elle seule*, la pratique ou l'habitude. Elle concentrera l'attention sur *certains* objets qui se touchent, se manient, se fabriquent, mais non sur *tous* les objets situés dans le champ de vision de l'écolier. A côté de l'exercice spécial, je demande une « éducation diffuse » des doigts qui se donnera, qui se donne déjà, tantôt à l'occasion d'une leçon de géographie, de dessin, de sciences (méthode américaine), tantôt à côté et en dehors de l'enseignement proprement dit (menues besognes à accomplir dans la classe, dans la cour, à la maison). Nous avons pu réunir quelques jolis spécimens de ce qu'on peut faire faire à un grand ou petit élève pour le rendre adroit, preste, utile, complaisant : le moral et le physique sont liés.

Conclusion. — Dès l'an prochain, nos emplois du temps scolaires s'inspireront de ces directives. Au cours de mes entretiens avec les instituteurs et les institutrices, j'ai tâché avant tout de leur rendre confiance en eux-mêmes. J'ai insisté sur cette idée : nul ne songe à ajouter à leur service ou à leur temps de travail; c'est ce temps qu'il conviendrait, peut-être, de mieux répartir. Qu'au lieu de ployer sous le faix des programmes, chargés des péchés d'Israël, on jette bravement du lest : moins de paroles, moins de routine, moins de formules livresques; et, en retour, plus de pauses bienfaisantes, plus de mouvement et d'activité chez les enfants. L'exercice manuel à l'école, qu'est-ce autre chose que le mouvement ordonné et joyeux qui captive tout l'être, chasse la torpeur, tient tout le petit monde en haleine, détend les nerfs du maître? Celui-ci trouvera là un précieux dérivatif et un puissant auxiliaire. Il

---

mais qui ne sait qu'un simple exercice de piquage, à l'école maternelle, ou l'exécution d'un objet usuel se prêtent à la même méthode? Car il faut une méthode collective, ce qui ne nuit pas au libre jeu des fantaisies individuelles(ainsi dans les travaux d'ornementation). — Surtout, il importe que les séries de leçons soient *composées* de manière à éviter soit la monotonie, soit la confusion. Au cours élémentaire, je suppose, 10 séances de pailletage, tressage, découpage comme à la classe enfantine; 10 autres de tissage, de pliage et de modelage. Au cours moyen, revision (5 à 6 leçons), encore du modelage (*id.*), enfin 10 leçons de découpage et cartonnage, géométrique cette fois, d'ornementation, de travaux divers (amorce du cours supérieur).

s'habituera à être, de temps en temps, acteur en classe plutôt que spectateur : il n'y perdra rien. Ce n'est pas seulement dans la « casa dei bambini » que la liberté enfantine et le silence, alternés ou combinés, ont leur vertu.

E. MALARD.
Inspecteur d'Académie.

Conférence pédagogique d'automne 1921.

Dirai-je que ce ne fut, nulle part, une conférence qui passionna les maîtres? On voit, disent-ils, défiler, tour à tour, travail manuel, hygiène, puériculture, enseignement ménager, dessin décoratif, gymnastique suédoise, qui, comme les marionnettes, font trois petits tours et puis s'en vont. Le prône pédagogique se charge de quelque saint, nouveau ou rajeuni, et l'inspecteur primaire éprouve certaine difficulté à en faire adopter le culte.

Sans doute, on verra les zélés s'adonner cette année à l'enseignement du Travail manuel. Je rencontrerai dans les classes des escabeaux de poupée, des râteaux lilliputiens et de charmantes réductions de l'arrosoir. Chez les plus convaincus je pense trouver quelques modelages de carottes et d'oignons et quelques figurines rappelant l'art polynésien. Je ne suis pas sûr de les y voir l'an prochain et presque certain de ne les découvrir, dans deux ans, qu'à titre d'exception. On me dira, sans ironie, en toute sincérité, que « ce n'est plus à la mode ».

Car le personnel croit aux modes pédagogiques. Ce qui fait le fond de l'enseignement, orthographe, écriture, calcul, géographie, ne varie guère. Ce sont là vêtements de résistance nécessaires, auxquels on est habitué depuis longtemps, dont on accepte parfois de modifier légèrement la coupe, mais dont l'aspect général reste le même. Cependant, de temps en temps, la mode impose des fanfreluches voyantes, comme la gymnastique Hébert ou les conférences post-scolaires, des nouveautés excentriques qui effraient les vieilles personnes : puériculture et demain, peut-être, éducation sexuelle.... Tel est l'état d'esprit d'une partie des instituteurs.

Sans doute, il y a là une manifestation évidente de la force de

l'habitude, disons même de la routine. On entre difficilement dans des voies nouvelles; on n'a pas assez de curiosité ou de souplesse d'esprit pour s'adapter aisément à des façons inaccoutumées de procéder, ou simplement pour se demander si ce que l'on fait est bien raisonnable. De l'avoir toujours pratiqué, un usage devient vénérable, et une erreur bien des fois commise prend la majesté d'un dogme. Et puis, peut-être y a-t-il parfois de bonnes raisons de rester méfiant à l'égard des mille séductions que déploient les spécialistes de divers enseignements pour faire miroiter aux yeux des instituteurs l'éclat de leur marchandise...

Et c'est pourquoi je me résolus à être retenu dans mes affirmations, circonspect dans mes conclusions et modeste dans mes exigences.

Évidemment, j'aurais pu dire que le travail manuel est à peu près le seul qui offre un intérêt pour l'immense majorité des enfants, que le travail intellectuel est quasi contre nature quand il ne s'allie pas à un travail des doigts, à l'observation et à la manipulation des choses, que les abstractions au milieu desquelles nous nous obstinons à faire vivre l'enfance sont des compagnes aussi réjouissantes que les ombres de l'Hadès [1]; que l'on peut très bien imaginer une école où l'on exercerait surtout les sens, où l'on apprendrait à mouvoir ses doigts, ses bras, son corps de la façon la plus heureuse pour leur faire rendre l'effort le plus grand, ou le plus précis, ou le plus délicat; où les facultés créatrices de l'enfant s'appliqueraient à des objets matériels, au lieu de s'exercer à produire de pauvres combinaisons d'idées générales incolores, pâle reflet d'une réalité trop lointaine; que l'école ainsi orientée ne ressemblerait guère à celle que nous connaissons, que l'habileté de nos artisans en serait certainement augmentée, que nos industries et nos arts en profiteraient sûrement et que beaucoup de nos travailleurs auraient peut-être plus de valeur et moins de prétentions.... Mais on dresse les enfants selon un uniforme gabarit comme si nous croyions qu'ils sont égaux en facultés, si bien qu'on abrutit un certain nombre d'entre eux en voulant à toute force les traiter

1. Au fond, ne l'ai-je pas dit? Je crois que si.

en intellectuels, alors qu'ils auraient leur revanche éclatante souvent, si l'on songeait qu'ils sont des manuels par leurs dispositions et qu'ils resteront des manuels dans toute la durée de leur existence.... Mais il ne faut, dans les conférences pédagogiques, sortir que prudemment des sentiers battus; il ne faut pas jouer avec des paradoxes. On risquerait de n'être compris que par une minorité et, en attaquant de vénérables habitudes, il faut toujours craindre de dérouter et de décourager de fort braves gens.... C'est pourquoi je me suis borné à faire établir en commun un minimum de résolutions acceptées par tous, une sorte de compromis entre ceux qui sourient, ceux qui acceptent et ceux qui s'enthousiasment.

Je résumerai donc rapidement ce qui a été admis sans difficulté par tout le monde, ce qui pourra se faire dans les classes sans porter tort à la définition de dix parties du discours, aux homonymes, et à l'histoire de Pépin le Bref.

1° Il a été reconnu que l'objection qu'on oppose souvent à l'établissement d'un enseignement du travail manuel suivi — je veux dire le manque de temps — n'est qu'une défaite sans valeur. Dans une école à une seule classe, les petits élèves sont les éternels sacrifiés. J'en vois qui restent trente, trente-cinq minutes (et plus) à écrire des lettres sur leurs ardoises.... J'en vois qui ne font rien du tout, qui « attendent qu'on s'occupe d'eux ». J'ai fait admettre sans peine que le travail manuel est pour ces élèves une excellente occupation — l'amusement des petits, la tranquillité du maître. — On a décidé d'établir dans chaque école une progression d'exercices (déchiquetage, découpage, tissage, tressage, modelage, etc.) qui devra être suivie.

2° Il a été entendu que, dans toutes les écoles le dessin et le travail manuel marcheront de pair, le modèle du dessin (géométrique) étant réalisé en travail manuel avant de l'être graphiquement. C'est ainsi qu'on fera en pliage des angles droits, aigus, des carrés, des losanges, des polygones étoilés, et qu'ensuite on tracera ces figures. Les rapports du dessin décoratif avec le travail manuel ne peuvent guère s'établir que dans le modelage; nous y reviendrons.

3° La leçon de géométrie élémentaire s'appuiera *toujours* sur

le travail manuel. Angles, bissectrice, démonstrations diverses relatives aux lignes et aux surfaces, tout cela doit être fondé sur le pliage du papier. Les notions relatives aux volumes sont enseignées à l'aide du découpage et du cartonnage.

4° Ces différents travaux prendront un temps qu'on peut évaluer à une heure par semaine — ou une heure et demie. — On peut gagner ce temps sur bien des choses : en évitant la copie des énoncés de problèmes, la mise au net des solutions corrigées (qui se fait encore en bien des endroits), en supprimant la lecture du samedi qui prend parfois trente à quarante minutes et qui est souvent sans rapport avec les enseignements de la semaine; en réduisant la longueur de certaines leçons, etc.

5° *Le matériel* nécessaire sera demandé aux communes. On fera bien de réduire le plus possible la dépense en utilisant les couvertures de cahiers, les boîtes en carton, les vieux calendriers, les cartes de visite, etc.

6° *Modelage*. Il n'a pas paru possible d'imposer à tout le monde des travaux de modelage. Les objections (difficulté de se procurer de l'argile, d'éviter la malpropreté, etc.) ont été combattues par de fidèles adeptes de cet enseignement. Malgré cela, j'ai rencontré une résistance qui vient de ce que : 1° les maîtres ne croient pas à la valeur éducative du modelage; 2° à ce qu'ils n'en ont jamais fait et croient manquer d'aptitudes. — Malgré cela, des efforts seront tentés en divers points.

7° *Autres travaux*. Les travaux en fil de fer, en bois, sont difficilement réalisables faute d'atelier. Ce qu'on peut faire, c'est de tracer en classe le plan de ces petits travaux, de les faire commencer sous la direction du maître; les enfants les termineront chez eux. Plusieurs instituteurs du canton de Marines notamment ont apporté d'intéressants échantillons « de travaux du jeudi ». Ces exercices auxquels les enfants se livrent volontiers remplaceront avantageusement les devoirs dans la famille.

Quantité de travaux d'ordre pratique pourraient être exécutés par l'enfant sous la direction du maître. Une liste, dressée par M. Mauvezin, ingénieur, Directeur de la Chambre des métiers de la Gironde, a été lue aux Instituteurs qui en ont paru frappés. Parmi les exercices qu'il indique, nous citerons ceux-ci qui ont paru caractéristiques ;

Aiguiser un couteau; faire un manche de porte-plume; faire une canne; apprendre à planter des pointes, à les arracher; se servir d'un tournevis, d'une vrille, d'un vilebrequin; faire un trou carré; faire un tampon de bois et le fixer dans la brique ou la pierre ; — river un clou; défaire une vis rouillée; mettre en place une serrure; faire un gril, un porte-savon, une carcasse d'abat-jour; faire de la colle de pâte; couvrir un cahier, un livre; le brocher, relier, faire un calepin; encadrer une gravure; faire une boîte à clous; faire de la colle-forte; préparer du mastic; sceller au plâtre; coller de la faïence; préparer de la peinture à l'huile, etc., etc.

Peut-on espérer que des instituteurs ingénieux songeront à appliquer dans leurs classes quelques-unes de ces suggestions? Je le crois: un certain nombre ont paru frappé par le caractère utilitaire de ces exercices.

Filles. — Pour les filles, il a été entendu que le pliage et le découpage trouveraient leur place dans les leçons de mathématiques (géométrie).

Pour ce qui est des travaux de couture, les différentes réunions ont été d'accord pour :

1° Proscrire toute leçon où les enfants feraient ce qu'ils voudraient, c'est-à-dire des travaux différents, apportés de la famille — ce qui empêche toute leçon d'ensemble;

2° Préparer au tableau noir (parfois à l'aide d'un cadre-châssis avec étoffe figurée en gros tissu de tresse ou de ganse) la leçon du jour;

3° Donner à chaque enfant un cahier de couture;

4° Rendre l'enseignement intéressant en faisant suivre chaque exercice d'applications pratiques (exécution d'objets d'usage courant);

5° Faire une collection des meilleurs travaux.

Écoles maternelles. — Dans toutes les écoles maternelles, on est d'accord pour donner une grande place à l'enseignement du travail manuel. — C'est d'ailleurs dans ces écoles qu'il est le mieux donné.

Plusieurs institutrices ont présenté des travaux exécutés par des enfants et destinés à la décoration de leur chambre ou de l'appartement de leurs parents : vide-poches, porte-cartes-

postales, encadrements, panneaux de bois pyrogravé ou peint, etc. Il y a là une veine intéressante à exploiter.

En résumé rien d'original et de révélateur en tout ceci, mais simplement un accord sur un minimum de programme dont il est sage de se contenter pour le moment. Les diverses conférences se sont terminées par la décision de faire comprendre aux parents l'utilité des exercices de travail manuel, afin qu'on n'accuse pas l'instituteur d'amuser les enfants par des babioles au lieu de leur apprendre le rudiment primaire hors duquel il n'est pas de salut. Car les parents de nos élèves, qui sont presque tous des travailleurs manuels, ont un immense respect de la lettre moulée, des quatre règles et de l'orthographe, mais jugent peu sensé qu'on apprenne à leurs enfants à se servir de leurs dix doigts.

HENRI LEGRAND,
Inspecteur primaire.

Examens.

Certificat d'aptitude a l'inspection primaire.

Session de 1922.

Observations générales.

Pour la première fois, cette année, le nouveau régime de l'examen a été appliqué aux candidats qui ne jouissaient pas du bénéfice d'une admissibilité antérieure.

Et les épreuves ont été communes aux aspirants et aspirantes.

La physionomie générale de l'examen n'a pas été profondément modifiée de ce double fait. Les dispositions transitoires des règlements ont conservé à l'une des compositions écrites, celle de pédagogie, son caractère antérieur; la composition d'administration est devenue une composition de morale.

Au second degré, les interrogations de législation qui suivaient l'exposé de pédagogie ont disparu; mais une épreuve spéciale de législation a été ajoutée, exigeant, à l'oral, le fonctionnement d'une troisième sous-commission. Il était aisé de prévoir comment s'effectuerait, dans l'organisation de l'examen, l'adaptation aux conditions nouvelles : aucune difficulté, aucune surprise ne se sont produites.

Les observations relatives aux épreuves introduites trouveront place dans l'étude particulière qui sera faite plus loin de chaque catégorie d'épreuves.

Une innovation d'un autre ordre est à signaler. Elle a été bien accueillie par les candidats. Pour chacune des compositions écrites, les candidats ont eu à se déterminer entre plusieurs sujets, dont le choix s'était inspiré du souci de tenir compte d'aptitudes ou de cultures un peu différentes. Il est arrivé que des hommes ont opté pour un sujet plutôt « féminin », que des « littéraires » ont été tentés par des questions préparées pour les « scientifiques », et réciproquement. L'usage qui a été fait de la liberté accordée justifie une mesure, qui cependant n'échappe pas à toute

critique. Le niveau de sévérité, ou de bienveillance, fut-il exactement le même dans les commissions respectivement affectées à la correction des deux sujets de pédagogie, des trois sujets de morale?

Les erreurs qui peuvent résulter de ce défaut de comparabilité de certaines notes sont de la même nature et du même ordre de grandeur que celles qui proviennent du hasard, de la chance, qu'on ne saurait supprimer dans aucun examen.

Nous avons l'impression d'avoir inscrit sur notre liste d'admission tous les bons candidats, — s'ils n'y figurent pas toujours à leur vrai rang de mérite absolu, — et de n'avoir retenu que des candidats capables de réussir dans l'inspection primaire — si quelques concurrents également dignes de cette confiance ont été éliminés par le fait de défaillances accidentelles.

L'examen des aspirantes apparaît nettement supérieur à celui des aspirants, si on considère la proportion des admis, si on rapproche la moyenne des notes des admis, de l'un à l'autre groupe. Mais les registres d'inscription portent, pour les dames 55 p. 100 de professeurs, pour les hommes 30 p. 100 seulement, et c'est peut-être le moment de constater l'excessive témérité d'une fraction assez élevée d'aspirants (près d'un quart des inscrits n'atteignent pas, aux épreuves du premier degré, 7 de moyenne).

C'est une aspirante qui arrive au plus haut total de points : 89; l'aspirant le mieux noté en obtient 86; — 5 aspirantes, 2 aspirants ont 80 points, et au-dessus; — 6 aspirantes, 7 aspirants ont une moyenne supérieure ou égale à 12 sur 20.

A culture égale, les aspirantes l'emportent assez souvent sur les aspirants, par une présence d'esprit, une facilité de parole, une aisance relative qui leur permettent, à l'examen, de tirer meilleur parti de leurs aptitudes et de leur acquis.

Ce n'est pas au surplus que ces qualités, si utiles à l'autorité d'un inspecteur, fassent défaut à nos candidats; mais elles se sont révélées moins fréquemment, ou à un moindre degré chez les aspirants que chez les aspirantes; elles pouvaient être masquées chez quelques-uns par un trouble momentané : à tous l'assurance viendra vite avec l'exercice de la fonction.

Les observations précédentes ne s'appliquent pas aux candidats de l'ancien régime, qui ne prenaient pas part aux épreuves écrites de 1922, et qui ont subi les épreuves du second degré que comportaient les sessions antérieures. Un calcul des moyennes classerait au 7e rang, sur une liste unique, le premier admis des « ancien régime », et nous tenons pour équivalents les examens des candidats dont les noms terminent les deux listes.

Voici quelques renseignements de statistique.

	Ont concouru.	Ont été admissibles.	Ont été admis.
	—	—	—
Aspirants.			
Ancien régime	34	34	14
Nouveau régime	169	47	18
Aspirantes.			
Ancien régime	1	1	1
Nouveau régime	36	18	14

Des 169 aspirants du nouveau régime, les 122 qui ont été écartés après l'écrit se décomposent en 103 instituteurs, 15 professeurs de lettres, 2 professeurs de sciences, 1 professeur de langues vivantes, 1 professeur de l'enseignement secondaire.

Des 36 aspirantes du nouveau régime, 18 ont échoué avant l'oral : 13 institutrices, 5 professeurs.

Les 34 admissibles de l'ancien régime comptaient 22 instituteurs dont 8 ont été reçus ; les 6 professeurs reçus comptent 1 professeur de sciences.

L'aspirante admissible de l'ancien régime et qui a été définitivement reçue est un professeur de lettres.

Sur les 47 aspirants admissibles — nouveau régime —, 23 étaient pourvus du professorat : les 18 reçus comptent 16 professeurs, dont 1 professeur de sciences.

Les 18 aspirantes admissibles — nouveau régime — ne comptaient qu'une institutrice ; les 14 admises sont toutes pourvues du professorat, 10 du professorat des lettres, 4 du professorat des sciences.

Ce succès des professeurs de sciences dames devrait engager leurs collègues hommes à préparer plus nombreux les examens de l'inspection. Le choix de sujets de compositions écrites adaptés à leurs études leur est un autre encouragement.

Épreuves écrites [1].

A. — *Composition de pédagogie.*

1er Sujet. — *Comparer les avantages et les inconvénients que présentent, à l'école primaire, l'enseignement par la parole et l'enseignement par le livre.*

Ce sujet était à la portée de tous les candidats. Aussi a-t-il été choisi par le plus grand nombre : 156 aspirants sur 169, 25 aspirantes sur 36.

1. MM. Gazin, Havard, Leune, Lhopital, Maurellet, ont participé au travail de rédaction des observations qui vont suivre, et qui sont relatives aux diverses épreuves de l'examen.

L'épreuve n'a pas été mauvaise dans son ensemble. Sur 181 copies, 53 ont atteint ou dépassé la moyenne; 31 oscillent entre 8 1/2 et 9 1/2; 63 ont atteint les notes 7 et 8; 20 autres la note 6. Les 14 dernières étaient tout à fait indignes de l'examen.

Le sujet, avons-nous dit, n'offrait pas de grandes difficultés. Le plan était tout tracé. On n'avait qu'à développer successivement chacun des points du texte. Encore fallait-il ne pas perdre de vue qu'il s'agissait d'une comparaison entre deux méthodes d'enseignement à l'école primaire, que les divers aspects de la question devaient être mis en leur valeur scolaire positive et que cette discussion serrée devait aboutir à une conclusion précise et pratique. Or on n'a pas toujours aperçu les idées directrices qui devaient dominer tout le développement et donner de l'unité à la composition. Faute d'une réflexion assez forte, beaucoup de candidats n'ont pas fait la comparaison demandée; ils se sont contentés d'exposer tour à tour et séparément les avantages et les inconvénients de l'enseignement par la parole et de l'enseignement par le livre, de sorte que l'on a eu des développements juxtaposés au lieu d'un parallèle méthodique. L'absence de fil conducteur a fait aussi que la pensée, mal dirigée, s'est égarée souvent dans des considérations parasites, dans des lieux communs présentés sans ordre, où le caractère propre du sujet s'est trouvé pour ainsi dire dilué, et que l'ensemble laissait une impression confuse. Il faut donc recommander aux candidats qui ont échoué de s'habituer à conduire avec suite un développement, en le subordonnant à une idée maîtresse qui répond précisément à la question posée.

Le jury a constaté que plusieurs copies, d'ailleurs intéressantes, restent trop exclusivement théoriques. On abuse des généralités abstraites, des recherches de la Société Binet, du type visuel et du type auditif, etc. On perd de vue les faits, les données concrètes de l'expérience, et la conclusion manque des précisions nécessaires et des exemples propres à la justifier. Par contre, un grand nombre de copies ne contiennent que des considérations d'ordre pratique, considérations judicieuses le plus souvent, qui dénotent de l'expérience pédagogique, mais qui manquent d'élévation et que l'on ne rattache pas assez à des notions de psychologie et à des principes philosophiques.

Quant au style, si plusieurs candidats écrivent avec facilité et non sans agrément, on voudrait chez la plupart plus de précision et de sobriété. Trop de copies sont écrites d'une manière hâtive et négligée, sans relief ni caractère. Indépendamment des fautes d'orthographe — dont quelques-unes ne paraissent pas être des inadvertances — on relève des incorrections, des impropriétés, des locutions triviales, des barbarismes même que l'on s'étonne de trouver sous la plume de personnes qui ont l'honneur d'enseigner la langue française. Nous avons remarqué aussi l'abus des définitions ambitieuses, des néologismes risqués, des clichés pédagogiques, qui donne aux compositions un air prétentieux, quand il ne révèle pas un savoir mal digéré ou même l'incompréhension

des lectures faites. On ne devrait pourtant pas avoir besoin de rappeler à des professeurs et à des instituteurs qu'ils ont le devoir de surveiller et de châtier leur langage, et de s'imposer cette discipline du goût qui est de tradition dans l'Université.

Malgré tout, les résultats de cette épreuve, sans être brillants, sont du moins convenables, et ils permettent d'espérer que le niveau moyen de l'examen s'élèvera l'an prochain. Car si quelques copies sont tout à fait faibles, on trouve un grand nombre de compositions modestes sans doute, encore insuffisantes pour de futurs inspecteurs, mais qui témoignent d'aptitudes réelles, et dont les auteurs, avec une préparation poussée, auront des chances de réussite. Et nous avons plaisir à signaler, en terminant, que plusieurs dissertations sont très bonnes : les unes se recommandent par la vigueur de la pensée et la précision du style; d'autres, par la claire ordonnance et l'harmonieux équilibre de la composition; d'autres enfin par la finesse des aperçus et une élégance de forme qui dénotent des esprits vraiment cultivés et distingués.

2e Sujet. — *Parlant de l'importance des mots en mathématiques, Henri Poincaré a dit : « On ne saurait croire combien un mot bien choisi peut économiser de pensée. »*

Discutez cette affirmation en limitant votre travail aux considérations applicables à l'étude des sciences.

Peu de candidats ont saisi très exactement, à cause de l'absence du contexte, le sens de l'affirmation soumise à leurs observations. Le mot bien choisi en mathématiques, auquel songe Henri Poincaré, est un mot technique traduisant une idée neuve assez générale pour qu'on y puisse rattacher l'étude de figures, de fonctions, ne présentant au premier examen aucun aspect de parenté : toute la pensée ayant servi à creuser l'idée générale aura abouti à des résultats valables pour des études qui eussent coûté de la peine, si n'avaient pas été découvertes les analogies cachées qu'a révélées le mot heureux, le mot à grand rendement. Pour les physiciens, le mot « énergie » a été un mot bien choisi. La conservation de l'énergie explique aussi bien le fait du rebondissement d'un corps élastique que l'apparition dans un circuit traversé par un courant électrique de phénomènes calorifiques, chimiques, mécaniques.

Dans nos classes, l'enseignement scientifique comporte l'emploi de mots bien choisis, modestes, que le maître n'a pas à créer, mais dont l'écolier doit s'assimiler pleinement la substance. Leur richesse est malaisément comparable à celle des mots destinés à réaliser maintenant dans la science un progrès notable, par la lumineuse clarté qu'ils projettent sur des régions encore obscures ou inexplorées. Mais ces mots, eux aussi, sont de bienfaisants outils du travail intellectuel, et d'autant plus précieux pour l'élève que celui-ci a mieux saisi leur étroite adaptation aux données de son expérience personnelle.

Faut-il évoquer des expressions qui de la langue des savants, ont passé au vocabulaire de l'école : cas d'égalité, de similitude des triangles; fonction acide; âge des couches terrestres...? Sans les rapprochements

qu'elles permettent, sans les généralisations qu'elles signifient, que de constatations stériles, que de notions éparses, flottantes, fugitives! Elles épargnent la fatigue dans l'acquisition des connaissances, elles fécondent l'étude, elles assurent vraiment une économie considérable de la pensée.

Dans un ordre voisin d'idées, songeons aux inappréciables services qu'a rendus la désignation du nombre π. Voilà un mot bien venu : l'inventer était de toute nécessité. La formation étymologique du mot (réduit ici à une seule lettre), sa physionomie extérieure n'ont, au surplus, quoi qu'en aient pensé quelques aspirants, qu'un intérêt secondaire.

Les observations qui précèdent et les considérations théoriques ou les applications pratiques qu'elles suggèrent correspondent à une transposition de la pensée de Henri Poincaré, et cette transposition, que sollicitaient la nature de l'épreuve et l'énoncé de la question, a été opérée avec succès dans la majorité des copies.

Vingt-quatre candidats avaient préféré ce second sujet de pédagogie au premier. Presque tous ont de la personnalité et de la maturité d'esprit. Quelques devoirs sont excellents : l'un d'eux nous a donné toute satisfaction par sa simplicité et sa profondeur qui n'en exclut pas le charme. Il est l'œuvre d'une aspirante, à coup sûr très cultivée, et qui, pourvue du diplôme de professeur ès lettres, ne donna jamais qu'à de petites écolières l'enseignement scientifique.

B. — *Composition de morale.*

1er Sujet. — *Quels vous paraissent être les principes essentiels de la morale professionnelle?*

80 candidats ont traité ce sujet qui ne présentait point de difficultés particulières. S'il existe une morale professionnelle, c'est que la profession n'est pas seulement un moyen de gagner sa vie matérielle; c'est qu'elle nous crée des droits et des devoirs, et qu'au-dessus du contrat du travail, de la solidarité corporative et de l'étroite connexion entre les diverses professions, il est une idée générale de Justice qui éclaire toutes ces notions et permet de les juger à leur véritable valeur.

Ces idées sont familières à tous les candidats; mais il fallait les préciser et les traduire de façon concrète en montrant comment elles pénètrent toute la vie professionnelle. Quelques candidats ont essayé, à juste titre, d'appeler la sociologie à leur secours, mais on les sent, pour la plupart, encore trop accablés par le fardeau de leurs récentes lectures. Et si quelques-uns ont adroitement montré comment le souci de la profession a réagi sur la formation de la conscience morale, les autres ont cru trop aisément résoudre la question par un vague historique du Travail et de la Profession.

Mais trop de candidats malheureusement se sont contentés de développer de manière théorique et abstraite des banalités sur la Justice et la Solidarité. Et se sentant bientôt à bout de souffle, ils se sont rabattus sur les devoirs du fonctionnaire et en particulier sur les

devoirs de l'Instituteur. Nous avons vu reparaître alors les clichés habituels des journaux pédagogiques et même de la grande Presse sur le « citoyen diminué », la question de la grève, etc. — Tout cela résolu naturellement dans le sens le plus favorable à l'Administration. Il y a là vraiment une étrange naïveté, et si l'on pouvait en effet illustrer la notion de morale professionnelle par des exemples empruntés à notre propre profession, c'était singulièrement restreindre le sujet que de le ramener à la question des devoirs des instituteurs.

Aussi bien peu de copies ont-elles obtenu des notes élevées! 7 seulement ont été notées de 12 à 15; 28 de 9 à 11; 27 de 7 à 8; 17 enfin sont nettement inférieures à 7. Et cela est d'autant plus inquiétant qu'il s'agissait d'un sujet relativement facile; la faiblesse des notes trahit par trop évidemment la faiblesse de la réflexion personnelle et une ignorance excessive de l'art de composer.

2e Sujet. — *Comment l'enseignement scientifique peut-il contribuer au développement de la personnalité morale?*

Ce sujet rallia 70 candidats : ceux et celles que leur carrière ou leurs aptitudes ont spécialisés dans l'étude des sciences ne furent pas seuls à le choisir.

Préciser et apprécier l'influence de l'enseignement scientifique sur la moralité de l'écolier, de l'adulte, du maître, exigent cependant un travail appliqué et pénétrant. Trop de devoirs rappelaient les plates compositions du brevet supérieur, où s'étalent des banalités et un devoir livresque dépourvus de tout intérêt. Nous avons eu, par contre, des dissertations savantes, témoignant d'une information actuelle et bien renseignée; et ce problème fut assez fréquemment posé : peut-on fonder la morale sur la science? Au surplus, estimaient quelques-uns, la science ne comprend-elle pas les sciences morales, la sociologie?

Il convenait de ne point compliquer la question. L'expression « enseignement scientifique » a, dans le langage courant, un sens simple, bien défini : chacun est bien d'accord sur les matières dont l'enseignement est confié normalement à un professeur de sciences. Et c'était aussi déplacer la question que de substituer dans l'énoncé au terme enseignement scientifique le terme esprit scientifique.

Nous gardons une impression très favorable de copies dont les auteurs ont très loyalement pris sur le fait l'activité du maître de sciences et ont montré la répercussion de cette activité sur la personnalité morale du maître lui-même, et de ses élèves.

Beaucoup s'étaient crus obligés à une laborieuse définition de la personnalité morale qui leur permît d'accrocher méthodiquement les développements consciencieux qu'appelait le texte. Ce procédé classique a l'avantage de maintenir la pensée en contact permanent avec la question posée; mais il donne souvent à la démonstration une raideur qui ne garantit nullement une plus grande rigueur.

Au résumé, 13 notes atteignent ou dépassent 14, 17 vont de 10 à 13, 27 de 7 à 9, 13 sont inférieures à 7.

3e Sujet. — *Droits et devoirs de la femme dans la famille moderne.* Ce sujet a tenté 55 candidats ou candidates.

Il pouvait être traité sans instruction sociologique spéciale. Chacun connaît la situation de la femme dans la famille française contemporaine, telle qu'elle découle de la loi, telle surtout qu'elle est établie par les mœurs en des domaines où la loi ne peut intervenir. On demandait simplement aux candidats de réfléchir sur cette réalité sociale qu'ils ont sous les yeux, à laquelle ils participent. Quelques-uns s'y sont appliqués, parfois avec succès; mais ils sont rares. Le plus grand nombre s'est montré insuffisamment capable d'observation et de réflexion personnelles. Beaucoup ont perdu leur temps en de longs exposés sur l'évolution de la famille à travers les âges, — exposés vagues et vains, ne convergeant pas vers le sujet. Pourquoi révéler, par exemple, qu'on a entendu parler du « matriarcat », quand ce souvenir ne sert à rien? — Beaucoup aussi se sont bornés à discuter les thèses féministes, se sont même étendus sur la question des droits politiques de la femme, sans souci de la rattacher au texte proposé. Quelques-uns même ne manifestent sur le sujet que la culture qui peut résulter de la lecture des journaux.

Épreuves orales.

A. — *Explication d'un auteur pédagogique.*

C'est une épreuve particulièrement délicate. Le seul titre d'auteur pédagogique incite les candidats à penser qu'il faut tirer à tout prix du passage qui leur est donné des conclusions relatives à la pédagogie générale et surtout des applications pratiques au maniement des élèves qui leur sont confiés. Or, si cette tendance est généralement justifiée, il n'en est pas moins certains textes, de Descartes ou de La Bruyère, par exemple, qui ne prêtent guère à de pareilles applications. C'est au candidat qu'il appartient de rechercher jusqu'à quel point et dans quelle mesure il doit songer à ces conclusions pédagogiques.

Mais l'essentiel est tout d'abord de bien comprendre le texte; et l'on ne peut, en une heure, en pénétrer vraiment le sens si l'on ne possède pas à l'avance cette connaissance générale de l'ouvrage qui permet non seulement de situer le fragment, mais encore de l'éclairer par les textes qui l'environnent et par l'intelligence des expressions dont se sert habituellement l'auteur. Comment comprendre les quatre règles de Descartes, si l'on ne sait pas ce qu'est pour lui clarté, distinction, simplicité? Comment commenter Rousseau si l'on n'a pas réfléchi sur ces termes de nature, d'amour de soi, d'amour-propre, qui reviennent sans cesse dans le livre II de l'*Émile*? Seulement, connaître le sens de ces termes, ce n'est pas en avoir appris la définition plus ou moins précise dans un manuel, c'est avoir vécu dans la familiarité de l'auteur, avoir rapproché les textes épars où se trouvent ces mots, y avoir réfléchi sérieusement; c'est être prêt par conséquent à étayer son opi-

nion par des citations exactes, à l'illustrer par des exemples simples et précis tirés des ouvrages ou des découvertes de ces grands écrivains.

Mais encore est-il qu'il faut se servir adroitement de ces connaissances générales, et se bien garder de vouloir retrouver à tout prix dans un fragment quelconque tout le système philosophique de l'auteur! Il est tels passages de James que le simple bon sens suffit à expliquer, sans qu'il faille les rattacher étroitement au pragmatisme ou à la psychologie de cet écrivain. Ici encore c'est au candidat de deviner jusqu'à quel point et dans quelle mesure il doit faire usage de ce qu'il a appris de l'auteur, de ses idées, de son époque...? Et la facilité à le discerner dépend sans doute de son tact et de son bon sens, mais elle dépend aussi, et surtout, de sa culture générale. Et c'est à cela que nous voulons en arriver : c'est que cette épreuve tire justement son importance de ce qu'elle révèle presque toujours assez exactement le degré de culture du candidat; et que les aspirants ne peuvent s'en tirer heureusement pour avoir lu quelques critiques générales de l'auteur, ni même pour avoir écouté des leçons savantes sur la question. On ne saurait imaginer ce que devient telle leçon d'un professeur illustre sur le cartésianisme, ou le pragmatisme, ou la sociologie, lorsqu'elle est transposée par un esprit insuffisamment préparé à l'entendre. Il faut que les candidats soient convaincus qu'ils ont à travailler sérieusement pour élever le niveau de leurs connaissances, car c'est dans la mesure où ces connaissances se seront étendues et approfondies qu'ils pénètreront vraiment chacun de ces textes.

B. — *Exposé de pédagogie.*

La Commission avait à examiner deux catégories de candidats et de candidates. L'une comprenait les candidats qui, bénéficiant d'une admissibilité antérieure, devaient subir l'épreuve sous la forme habituelle de l'ancien régime. L'autre, la plus nombreuse, était soumise à la réglementation du nouveau régime de l'examen.

Pour les candidats de la première catégorie, l'exposé oral comportait deux questions d'inégale importance : une question de pédagogie et une courte question de législation scolaire. Des 34 candidats que comptait cette catégorie, 12 seulement ont obtenu une note égale ou supérieure à la moyenne, sans que cette note ait dépassé 13; 14 ont atteint péniblement les notes 8 ou 9; enfin 8 épreuves furent franchement médiocres.

On peut s'étonner de ces résultats, si l'on songe que tous ces candidats, débarrassés du souci des épreuves écrites, avaient tout loisir de se préparer utilement aux seules épreuves qu'ils avaient encore à affronter. Mais c'est que ce manque de préparation n'est pas en réalité la véritable cause de la faiblesse des résultats constatés à l'examen.

Ces résultats, en effet, malgré leur faiblesse, laissent l'impression, pour la plupart des candidats, d'un effort consciencieux; mais ils dénotent, en même temps, et surtout, l'insuffisance d'une culture générale assez approfondie pour leur permettre de dominer les questions

qui leur sont proposées, et d'en saisir exactement le sens et la portée véritables.

Ces candidats, instituteurs ou professeurs, connaissent, presque tous, les procédés à employer dans les diverses branches de l'enseignement et, dans les enseignements dont ils sont chargés, ils utilisent certainement ces procédés avec application et conscience. Mais ces procédés, ils ne les raisonnent pas suffisamment pour en tirer tout le profit qu'on en peut obtenir, et, s'ils ne les raisonnent pas, c'est que leur pédagogie ne procède pas d'une connaissance suffisante, non seulement de la psychologie de l'enfant, mais plus encore de la psychologie générale, qui seule, fonde véritablement en raison ces procédés, et les méthodes dont ils ne sont que les instruments réfléchis.

Cette remarque d'ordre général s'applique d'ailleurs également à un assez grand nombre d'exposés présentés par la seconde catégorie des candidats. Toutefois, dans l'ensemble, les résultats obtenus ont atteint un niveau plus élevé. En particulier, des 18 candidates admissibles, 9 ont eu des notes supérieures à la moyenne; six épreuves ont pu être notées 13, 14 et 15; une a atteint la note 17. La proportion des notes égales ou supérieures à la moyenne est un peu moindre chez les aspirants; mais les épreuves honorables demeurent assez nombreuses pour que soit marqué un réel progrès dans les connaissances pédagogiques de nos inspecteurs de demain.

La séparation de l'épreuve de pédagogie et de celle de législation avait d'ailleurs permis à la Commission d'élargir un peu le choix des questions posées et d'y faire une place plus grande aux questions de pédagogie générale, exigeant non seulement des connaissances plus étendues, mais aussi une culture plus approfondie.

Déjà la préparation des nouvelles compositions écrites avait orienté les études des candidats dans ce sens et les avait obligés à s'élever au-dessus de l'étude des seuls procédés pratiques, à mieux connaître des fins générales de l'enseignement et de l'éducation, et par suite à mieux raisonner les méthodes susceptibles de conduire à ces fins. Les exposés oraux ont bénéficié de cette préparation, et la Commission a eu la satisfaction de constater, chez un assez grand nombre des aspirants et des aspirantes, les qualités de jugement et de réflexion qui leur assureront, auprès des maîtres, qu'ils auront à diriger, l'autorité de conseillers sûrs et éclairés.

C. — *Législation.*

D'avance, on pouvait craindre que cette épreuve, sous sa forme nouvelle, fût de nature à dérouter les candidats, tout au moins à les surprendre d'une façon quelque peu préjudiciable à la valeur probante de l'examen. Il n'en a rien été, heureusement. En général, les résultats ont été fort convenables. Certains même ont été très bons. Assez rares furent les notes vraiment faibles. Elles ont marqué de telles erreurs ou

de tels contre-sens que, en dépit de la bienveillance dont doit être empreinte toute notation quand on applique des innovations de ce genre, la Commission ne pouvait faire autrement que juger avec sévérité, précisément parce que les épreuves ainsi jugées tranchaient trop vivement sur l'ensemble.

L'épreuve a donc pu être, du premier coup, et sans transition, telle qu'elle a été conçue, c'est-à-dire tout à fait pratique. Elle consiste dans l'étude de cas particuliers, de petits problèmes d'administration scolaire, tous réels, pour lesquels il n'y a pas toujours une seule réponse à faire, mais assez souvent diverses hypothèses à examiner, plusieurs solutions à présenter. En somme, il semble d'ordinaire inévitable d'instituer une brève discussion; en tout cas, quel que soit le sujet, il oblige à raisonner, à faire preuve de bon sens, de logique, et aussi de sens administratif et d'esprit d'à-propos. Il importe fréquemment de ne se montrer pas trop tranchant et de faire intelligemment le départ entre les circonstances où l'application de la loi apparaît comme naturelle et celles où il semble équitable de faire des distinctions et d'agir avec prudence et avec modération. Le candidat doit donc se rendre compte qu'on s'efforce de le mettre, à peu de choses près, dans la situation où il se trouvera quand il sera installé dans un poste d'inspecteur primaire où, sans désemparer, il sera contraint de prendre des décisions et de proposer des mesures d'un caractère tout pratique, aussi raisonnables que possible.

En outre, il faut se garder des généralités en dehors de la question précise qui est posée, et d'une complaisante énumération de toutes les dispositions législatives et réglementaires qu'on pourrait appliquer à des circonstances assez voisines. Étant donné qu'on a pu les apprendre quelques instants auparavant dans le code que l'on était autorisé, invité même à consulter, cet étalage est vain et parfois nuisible, puisqu'il empêche de retenir suffisamment des considérations essentielles; et la Commission n'en est pas dupe. Il suffit d'indiquer le texte dont on a besoin et surtout d'en établir fortement le mode d'application, de montrer qu'on en a bien saisi le sens, l'esprit, la raison et la portée; il n'y a lieu de le lire que si on ne peut faire autrement.

On ne saurait trop veiller à examiner de très près les données du problème proposé. Faute de les avoir serrées avec soin, certains ne se sont pas aperçus du point exact sur lequel leur attention était sollicitée : ils ont passé à côté de la difficulté.

Enfin on ne devra jamais se laisser déconcerter par ce que peut, à l'occasion, présenter d'un peu insolite tel ou tel libellé. Ce ne sont là que des apparences. Il y a toujours au fond une question d'ordre général, qui, loin d'être une chinoiserie, ne suppose pas des connaissances juridiques exceptionnelles et n'excède jamais la compétence d'un inspecteur primaire.

Nous signalons qu'à plusieurs reprises, les candidats ont eu à examiner et à critiquer des plans de constructions scolaires. Enfin, à

titre d'indication, nous croyons devoir reproduire quelques-uns des sujets traités au cours de la session : ils seront joints à ce rapport, en post-scriptum.

Épreuves pratiques.

Les épreuves pratiques ont mieux servi les aspirantes que les aspirants : une moitié de ces derniers n'a pas atteint la moyenne. Ce n'est pas précisément qu'ils jugent à faux, du moins en général; les deux notes chiffrées proposées par le candidat témoignent parfois d'un excès dans la sévérité ou dans l'indulgence, mais assez rarement d'un défaut de proportion. Mais il faudrait justifier les notes par une critique nourrie, ordonnée, qui soit autre chose qu'une énumération de points faibles. Il faut savoir louer : quelques candidats ne voient pas qu'ils assistent à une bonne leçon, bonne non seulement parce qu'elle met en œuvre des procédés efficaces, mais encore parce qu'elle atteint un haut degré dans l'art d'adapter à l'intelligence des enfants une matière nouvelle. Or cette réussite révèle, chez le maître, un fonds de connaissances, un jugement pénétrant, une forme souple, d'un mot une culture. D'autre part, s'il est plus facile de relever les fautes de détail dans les leçons imparfaites et l'insuffisance des résultats dans les classes où manque la vie, encore faut-il remonter aux erreurs de jugement et de méthode. Qu'elle entende le blâme ou l'éloge, la Commission doit pouvoir se dire : voilà quelqu'un qui saura diriger des éducateurs, donner à chacun de ses collaborateurs le conseil essentiel, clair, utile, et à tous une impulsion heureuse par la communication de ses pensées.

A. Gilles.

Quelques sujets de législation proposés au cours de la session.

Dans une importante école urbaine de votre circonscription, les maîtres n'arrivent pas à s'entendre entre eux pour la répartition des classes, non plus que pour assurer la continuité des programmes. De quelle façon devez-vous intervenir pour rétablir l'ordre?

Des classes de perfectionnement ont été ouvertes dans quelques écoles d'une grande ville, dans les conditions réglementaires. L'Inspecteur remarque que ces classes sont peu fréquentées, car les élèves arriérés s'y rendent avec difficulté. Quels moyens a-t-il pour leur assurer une clientèle moins restreinte? Comment peut-il contribuer à leur fonctionnement normal?

Une école ne possédant pas de cour, les récréations ont lieu sur la place publique du village. Pendant une de ces récréations, une personne de la localité est blessée par un élève. Elle introduit une action en dommages et intérêts. Quels sont les points sur lesquels doit porter votre enquête? Comment envisagez-vous la conduite et le règlement de cette affaire?

Pendant une absence du maître, un élève crève un œil à un de ses camarades, en lui lançant une flèche. Le père du blessé actionne à la fois l'instituteur et l'État. Y a-t-il responsabilité de l'État? S'il est condamné solidairement avec l'instituteur, que convient-il de faire?

Un instituteur exerce, dans une localité voisine de celle où il est instituteur, les fonctions de conseiller municipal. Il sollicite de temps en temps des autorisations d'absence motivées par le souci des affaires municipales : délibérations du Conseil, séances des répartiteurs, etc. Comment doit se comporter l'Inspecteur?

Un instituteur célibataire avait laissé le Maire disposer d'une pièce de son logement sans en référer à l'Administration. Le successeur, marié, veut entrer en possession de cette pièce, mais avant tout vient trouver l'Inspecteur primaire. Comment le conseilleriez-vous?

Un instituteur a commis une faute dans l'exercice de ses fonctions de secrétaire de mairie. Le Maire, après l'avoir révoqué, exige qu'il soit changé. Mais les adversaires de la Municipalité s'opposent au déplacement de ce maître qui, du reste, refuse d'y consentir. Comment traiteriez-vous cette affaire?

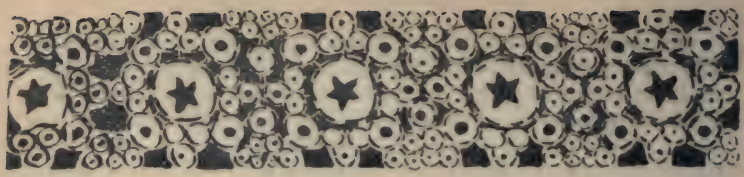
Un Maire a permis à un conférencier de passage d'user du local scolaire. Quelque temps après, l'Inspecteur primaire a par hasard connaissance de ce fait. Que convient-il qu'il fasse?

Vous faites pour la première fois l'inspection d'une importante école privée de votre circonscription. En ce qui concerne le personnel, sur quels points doit se porter votre examen? Quelles précautions devez-vous prendre pour qu'aucune possibilité de fraude ne vous échappe?

Le Directeur d'un pensionnat privé veut ouvrir un dortoir dans une maison voisine de l'école. Il vous en avise et demande quelles formalités il a à remplir et si son projet ne soulève pas d'objections de la part de l'Administration.

Un Directeur d'école privée a un adjoint qui s'est rendu coupable de faits graves d'immoralité. Il se contente de le renvoyer. L'Administration découvre l'affaire. Comment estimez-vous que doit être traité ce Directeur?

Le Maire d'une commune a fait opposition à l'ouverture d'une école privée pour la raison, dit-il, que « le bâtiment ne réunit pas toutes les conditions hygiéniques exigées par l'installation d'une école ». Aucune autre autorité n'a fait opposition. Quelle suite comportait cette affaire, si le Maire est allé jusqu'au bout des droits qu'il tenait des règlements?



Initiatives.

Contre la scoliose scolaire. — Éviter les jeux « unilatéraux », la « trotinette » par exemple, sur laquelle les enfants se poussent presque toujours avec la même jambe.

Remplacer les bancs par des chaises, avec des pupitres individuels dont la hauteur puisse être modifiée selon la taille de l'enfant. Ou élargir par des appendices latéraux (genre strapontin) les doubles pupitres actuels. Dans les doubles pupitres actuels, trop courts, le bras gauche de l'enfant placé sur la gauche du banc est toujours poussé dans le vide par son camarade.

Munir chaque enfant d'une règle de 30 cm. environ de longueur, qui lui permettrait de veiller à ce que la distance des yeux au livre soit correcte.

Remplacer la « serviette » portée sous un bras, presque toujours le même, par un sac léger placé un peu bas sur le dos.

(Extrait d'un article du Dr Rafinesque, médecin-inspecteur des écoles, dans la *Médecine scolaire*, du 1er novembre 1922).

Société bigourdane d'entr'aide pédagogique. — M. l'Inspecteur Primaire de Bagnères-de-Bigorre a créé dans sa circonscription une société qui se propose :

1° De faciliter à ses membres les recherches et les études d'ordre pédagogique;

2° De susciter la constitution et l'enrichissement des bibliothèques scolaires et populaires;

3° De procéder à la recherche, à l'acquisition et à la répartition des produits, appareils et échantillons destinés aux musées scolaires;

4° De favoriser, par l'achat ou la location et par le prêt aux maîtres de lanternes, d'appareils cinématographiques, de vues et de films, ainsi que par l'établissement de notices appropriées, l'organisation de séances et de réunions scolaires ou populaires attrayantes et éducatives.

Bonne chance à la jeune société! Bonne chance à ses émules!

A travers les périodiques étrangers.

Revues Scandinaves.

VERDANDI (Stockholm, Lars Hokerberg). 1919. V-VI. ASTRID AHLBERG. *De l'enseignement des jeunes filles en Danemark. Notes de voyage.* — Influence capitale de Natalie Zahle, qui, en 1852, fonda l'établissement qui porte son nom. Fut la véritable initiatrice de l'enseignement féminin en Danemark. Pratique la religiosité de Grundtvig et son amour de la parole vivante. Avait introduit la division en « Série Langues » et « Série Danoise ». Dans celle-ci le danois et l'histoire constituaient la base essentielle de l'enseignement. On n'y apprenait qu'une langue étrangère, le français. Malgré l'excellence des résultats obtenus, cette Série dut pourtant être supprimée, sans doute comme trop coûteuse, parce que pas assez pratique. Un jour par semaine réservé aux entretiens de la directrice avec les élèves, aux conférences et aux causeries des personnalités qu'on invite aux fêtes et aux réunions intimes. Cette école est toujours la plus renommée de Copenhague, mais elle n'est plus la seule, les élèves de Mlle Zahle en ayant fondé une quantité d'identiques. Depuis 1903, l'enseignement féminin régulièrement organisé comprend *cinq* classes primaires et *quatre* préparatoires. Au bout de ces neuf années les jeunes filles passent soit dans la *classe réale*, que termine un examen, soit dans une *sixième* classe qui prépare aux trois années du lycée. Les jeunes filles peuvent également suivre la branche « enseignement féminin » et subir à la fin de la deuxième année l' « examen de fin d'études féminines ». Chez Mlle Zahle, il y a encore la « branche sociale » qui comprend trois classes après les neuf années primaires et préparatoires. Pour celle-ci pas d'examen final. Les élèves choisissent les enseignements qu'elles désire suivrent.

Avant d'entrer dans les classes préparatoires, les élèves ont à passer un examen devant les professeurs étrangers.

Presque toutes les anciennes écoles libres sont actuellement devenues des écoles d'État ou communales. N'en demeurent pas moins très indépendantes dans leurs enseignements et leurs méthodes. La discipline est, en général, très douce. D'ailleurs les parents sont, à Copenhague,

d'une indulgence reconnue envers leurs enfants. Les parents et amis des enfants sont admis non seulement aux fêtes de l'école, mais même dans les classes.

1920. I. S. Almquist : *La nouvelle école modèle allemande de Waldorf-Astoria.* — Dans une petite ville de l'Allemagne du Sud, cette école, fondée par le directeur d'une importante fabrique de cigarettes d'après les principes du Dr Steiner et qui sont que : la vie politique, la vie économique et la vie intellectuelle sont trois choses absolument distinctes, qui doivent rester indépendantes l'une de l'autre et ne plus être, par exemple, les deux dernières subordonnées à la première. Ces principes ont été exposés par le Dr Steiner dans une conférence « sur la pédagogie populaire » donnée récemment à Stuttgart. Notre époque, explique Steiner, est un abîme ouvert entre une civilisation qui s'en va et une nouvelle qui s'efforce à sortir du chaos : civilisation bourgeoise et civilisation prolétarienne. Celle-ci de nuance plutôt technique et à tendance altruiste : et c'est l'*école* vraiment *populaire* qui doit en hâter l'avènement, l'école qui ait pour but le *développement de la volonté*, de sept à quinze ans. De quinze à vingt ans, l'*enseignement de la vie* devrait être commun à tous, mais toujours au point de vue de la connaissance de l'homme. Sur cet enseignement commun se grefferaient alors les spécialités.

Steiner prévoit une nouvelle conception de « l'homme » dégagée de la triple influence du prêtre, de l'État, du capitalisme, ou mammonisme.

Le défaut le plus grave de l'école jusqu'à ce jour a été de vouloir plutôt donner des connaissances que de développer l'homme, le caractère, la volonté : ce serait, d'autre part, une erreur dangereuse que de prétendre réaliser celle-ci sans lui donner l'idée qui l'anime. Il faut savoir ce que l'on doit vouloir et pourquoi. Difficulté de trouver des maîtres vraiment capables d'une pareille tâche : qui connaissent véritablement la vie et l'homme et qui se donnent avec toute leur âme à leur mission.

Nat. Beckman. *Le livret scolaire.* — De son utilité et de ses inconvénients. La mauvaise note a pour les enfants des conséquences absolument différentes selon les parents et le milieu social. Tel père de famille punira avec sévérité un manquement qu'un autre considère comme une bagatelle ou un enfantillage. Donc inégalité de sanction. Plus tard, un livret défavorable peut briser la carrière d'un jeune homme, alors que son camarade aussi défavorablement noté, mais dispensé de présenter le sien, se fera un brillant avenir. Alors? L'auteur conclut que le maître doit, en son âme et conscience, dire la vérité : il constate des faits il n'est pas responsable des conséquences. A moins que le maître ne soit de ceux, trop rares, qui comprennent la jeunesse et savent s'en faire comprendre, la dominent et la dirigent par l'amour et le dévouement, par leur fermeté à l'occasion et font valoir en chacun ce qu'il a de bon.

Carl Allgén. *La microbiologie* — beaucoup trop négligée jusqu'à ce jour dans l'enseignement. L'étude au microscope des organismes

inférieurs serait pourtant facile et est puissamment intéressante.

Dagmar Waldner explique comment le *Cinéma scolaire* est devenu *une réalité en Allemagne*, grâce surtout à l'Institut central de Stettin.

❦

II-III. G. Brandt : *L'enseignement de la morale dans les écoles françaises.* — Étant donné l'importance que l'on attache en France à l'éducation, il est tout à fait naturel que, depuis la séparation des Églises et de l'État, l'enseignement de la morale y soit obligatoire dans les écoles. On n'en est pas moins surpris du peu de temps que les programmes paraissent lui réserver et le caractère abstrait qu'il présente n'est pas peu fait pour étonner les étrangers. L'auteur critique, hélas! avec trop de raison, l'abus qu'il constate du cours dicté. Un cours de morale et dicté! Quelle perte de temps et, généralement, de quel mince intérêt! A côté de cela, il est vrai qu'il a entendu, au cours de ses visites dans les lycées et les différentes écoles, maintes leçons extrêmement vivantes et fécondes : notamment, lorsque le maître prenait, comme sujet tel personnage littéraire, dont il analysait en collaboration avec les élèves eux-mêmes, le caractère. Il apprécie l'importance que nous attachons au « savoir-vivre »; il constate que nos élèves sont exactement renseignés sur leurs devoirs envers eux-mêmes, la famille, la patrie, l'humanité; et il conclut que notre morale laïque est foncièrement nationaliste alors que la morale religieuse est plus universellement humaine. Je suis sûr que beaucoup de nos pédagogues n'avaient pas pensé à cela. M. G. Brandt a été particulièrement frappé de l'enseignement de nos « écoles supérieures ». Celui des Écoles normales lui a paru sans initiative, au moins de la part des élèves. L'enseignement de la morale dans les écoles élémentaires est, à son avis, insuffisant; mais, ajoute-t-il, il ne saurait en être autrement. Il regrette que nous n'ayons jamais une « heure de recueillement » pour tous les enfants d'une même maison réunis. A son avis, le défaut capital de notre enseignement de la morale, c'est de ne pas reposer sur un ensemble de principes généraux, communs à toutes les religions et sur lesquels les ministres des différentes religions auraient la liberté de développer les conceptions propres à chacune d'elles. Il considère comme une preuve de faiblesse et de pauvreté de ne pouvoir parler religion à l'école, au moins au point de vue historique.

Très intéressante conférence de Karl Nordlund *sur l'éducation du caractère à l'école.* — Le rôle de l'école plus important que jamais : c'est à elle qu'il revient de former une humanité nouvelle. Pourquoi? La crise religieuse. Nous manquons de flambeau pour nous guider à travers la vie. D'autre part, les générations nouvelles sont impatientes d'émancipation. Cette émancipation a pour conséquence un émiettement fatal des forces et des volontés. C'est contre cet émiettement que l'école par l'instruction doit réagir en dressant la volonté et en lui donnant un but. Karl Nordlund également souligne l'importance qu'il attache à l'enseignement de l'histoire des religions comme moyen

éducatif. Au cours de cet exposé, mainte observation intéressante, mainte remarque juste. Que chacun à sa place fasse loyalement tout son devoir, dit-il. Nous pensons, comme lui, que bien des choses en iraient mieux dans le monde. Pour cela, il faut le faire comprendre et aimer. C'est la tâche du maître. Il y réussira si, à la leçon, il joint l'autorité : l'autorité qui s'obtient par la confiance.

Harriet Krebs revient sur l'*école unique de Waldorf* à Stuttgart et complète ou corrige les renseignements donnés par S. Almquist dans un précédent numéro. Sans cesse, dit-elle, on entend se plaindre de tout ce qu'il y a de nerveux, aussi bien au point de vue intellectuel que physique, dans la jeunesse de notre époque. Comment en serait-il autrement, puisque, au lieu d'élever l'enfant pour lui-même, les éducateurs ne voient en lui qu'un sujet sur lequel ils font l'expérience de leurs propres idées politiques, sociales et religieuses? On se plaint également des maîtres. Il n'en sera différemment aussi longtemps que l'école sera une institution d'État et que les maîtres seront des fonctionnaires. La pédagogie est un art qui, comme tous les arts, doit être pratiquée en pleine liberté. Tant que cette liberté ne sera pas reconnue, toutes les réformes ne seront que rapiècements.

Cette liberté est le principe de l'école de Waldorf fondée par le Conseiller de commerce Molt, directeur de la fameuse fabrique de cigarettes Astoria. Primitivement réservée aux seuls enfants, mais à *tous* les enfants des employés de la fabrique, depuis ceux du directeur jusqu'à ceux du dernier ouvrier, tous suivant absolument les mêmes cours et recevant les mêmes égards. Le conseil des professeurs en a la direction. Les parents eux-mêmes sont leurs meilleurs collaborateurs. D'ailleurs, ils participent avec la fabrique à l'entretien de l'école. Celle-ci prépare aux écoles supérieures, dont elle compte bien pouvoir un jour assurer elle-même tout l'enseignement. Ce serait alors vraiment l'école unique, l'école vraiment populaire et nationale. Contrairement à ce qu'avait cru Almquist, l'enseignement religieux n'en est pas exclu, il est facultatif. On y étudie deux langues vivantes, l'anglais et le français, et l'on y attache une particulière importance à la pratique de l'eurythmie, comme un précieux moyen de développer en même temps que le corps, le sens du beau et la volonté.

Oscar Ohm recommande l'usage des *aquariums et vivariums.* Rien n'est plus facile à installer et aucun enseignement n'intéresse plus les enfants que la biologie ainsi comprise.

IV-V. Karolina Widerstrœm exprime *quelques souhaits concernant l'hygiène de la jeune fille dans les établissements d'enseignement secondaire;* notamment qu'on y évite le surmenage occasionné par les préparations des examens; mais aussi, qu'en dehors de la gymnastique, qui est loin de suffire aux exercices physiques, puisque dans certaines écoles près de 50 p. 100 des élèves s'en font dispenser, surtout dans les écoles privées, on s'y applique aux jeux et aux sports en plein air. Le

travail manuel, les travaux domestiques sont également excellents.

J. Bager-Sjœgren fait l'*historique des colonies de vacances depuis* 1901. L'idée en naquit à Copenhague lors du choléra de 1853. Très développée par le pasteur Walter Brion de Zurich en 1876. Ne commença à être mise en pratique en Suède qu'en 1902. Les enfants des villes envoyés pendant les vacances chez des paysans à la campagne, généralement si bien accueillis qu'on les invite à y revenir aux congés de Noel et de Pâques. Il y a eu évidemment des ombres au tableau et des ennuis : des enfants, surtout les tous petits, que prend le désir de revoir leurs parents et qu'il faut ramener; des gens qui veulent bien recevoir les enfants, mais pour les faire travailler, même au-delà de leurs forces; des parents qui manquent de tact et de réserve et qui, sous prétexte de venir voir leurs enfants, s'installent chez leurs hôtes comme chez eux. L'institution n'en est pas moins excellente à tous les points de vue et, malgré les difficultés économiques actuelles, il faut tout faire pour la développer.

G. Brandt insiste sur l'*influence éducative du chant à l'école*. Non seulement par le chant on forme la voix, on développe l'ouie, on donne le sentiment de l'harmonie, c'est toute la vie personnelle que l'on éveille, les plus nobles sentiments. Seulement, il faudrait que le chant prît dans nos écoles une toute autre place que maintenant; non qu'il y ait lieu d'augmenter à l'emploi du temps les heures de musique : ce qui importe, c'est de chanter le plus possible. Est-ce que tous les enfants ne devraient pas connaître au moins les plus belles chansons populaires de leur pays?

❦

VI. Anna Sandstrœm, parlant *de l'inquiétude de notre époque et de la vie scolaire*, remarque que, si les uns se plaignent que les enfants n'apprennent rien à l'école, d'autres trouvent qu'on leur enseigne beaucoup trop de choses et qu'on fait d'eux des nerveux. Estime qu'on doit pouvoir concilier la culture classique avec l'enseignement pratique que réclame la société moderne. Pour cela, il ne s'agit pas tant de créer des enseignements nouveaux que d'approfondir et de développer les anciens. L'économie politique, par exemple, doit découler de l'histoire même et de la géographie; inutile d'en faire une spécialité de plus. D'aucuns voudraient remplacer l'enseignement actuel de l'histoire, par l'histoire du mouvement pacifiste. Ce serait, à notre avis, remplacer la connaissance de la réalité; — si triste soit-elle, il importe que nous la connaissions, — par un exposé d'illusions et d'utopies. — Anna Sandstrœm estime que le résultat n'en pourrait être que décourageant. Ce qui n'empêche que le véritable historien ne doive au-dessus des guerres qui ont ravagé le monde, montrer l'idée de la paix toujours plus puissante et qui finira un jour, espérons-le du moins, par l'emporter.

N. O. Bruce, d'une part, et, après lui, Swen Swedberg font valoir l'intérêt qu'il y a à fonder à l'école primaire l'enseignement de la géographie sur la connaissance directe de la contrée dans laquelle vit l'enfant. Importance de la cartographie et des images. L. P.

Les Livres.

I

Livres de Bibliothèque.

Le domaine colonial de la France, ses ressources et ses besoins. — Guide pratique de l'Algérie, des Colonies, des Pays de Protectorat et Territoires à mandat, par A. Meggle, Directeur du Comité national des Conseillers du Commerce extérieur. 1922. Paris, Librairie F. Alcan, 1 vol., in-16, avec 10 cartes sans texte; 12 fr. net.

Ce volume, destiné surtout aux industriels et aux commerçants, rendra aussi service aux professeurs. Il a le mérite de rassembler des renseignements dont les sources sont très dispersées et de les présenter avec précision. La documentation en est très abondante et très fraîche; elle est particulièrement précieuse pour des pays tels que la Syrie, le Togo, le Cameroun, tout récemment placés sous notre administration et sur lesquels la plupart des livres portant sur l'ensemble de notre domaine colonial ne fournissaient jusqu'ici que des informations insuffisantes — et même pour le Maroc, sont l'évolution économique est si rapide. Les cartes sont aussi claires que le texte; il est regrettable qu'elles n'étaient pas toutes aussi exactement mises à jour.

Les principales puissances d'aujourd'hui, par H. Busson, J. Fèvre et H. Hauser. 4e édition. 1921. Librairie F. Alcan. XII-603 pages in-12, 12 fr. net.

Ce livre s'adresse « à l'homme cultivé qui veut, lisant son journal, avoir l'intelligence géographique des problèmes que posent chaque jour la politique et l'économie; à l'homme d'affaires qui, non content de commencer avec Buenos-Ayres ou Sydny, veut savoir à quel ensemble se rattachent les groupements agricoles ou industriels qu'il y en face de lui, quelle force ils représentent ». Mais, à la préface près — dont

nous venons de citer quelques lignes. — ce volume est, nous semble-t-il, la reproduction textuelle du manuel publié par la même librairie, sous un titre presque identique (*Les principales Puissances du Monde*) pour les classes de Philosophie et de Mathématiques et nos lycées.

Le manuel est excellent, un des plus clairs et un des plus pratiques qui soient mis à la disposition de l'Enseignement; et certes il n'y a pas deux géographies, l'une à l'usage des grands élèves, et l'autre du grand public; le choix des notions qu'il convient de présenter à des jeunes gens qui terminent sans doutes leurs études secondaires, mais qui demain seront des étudiants ou même entreront directement dans la vie, ne diffère guère en cet ordre d'idées de celui que requiert l'éducation des catégories variées de lecteurs auxquelles les auteurs ont cherché à étendre le bénéfice de leur travail. Cependant cette édition spéciale avait gagné, croyons-nous à être l'objet d'une refonte qui l'aurait mieux adoptée aux habitudes de la clientèle plus vaste qu'elle vise, et qu'une majoration du prix ne risquerait guère d'effrayer. Les élèves mêmes, que l'heureuse émulation de nos éditeurs et le progrès de la librairie classique française ont rendus difficiles, peuvent juger l'ouvrage un peu compact, et sont parfois rebutés par l'aspect assez peu plaisant de la disposition typographique; l'illustration aussi est pauvre et surtout elle pèche par défaut de netteté : les reproductions photographiques sont trop souvent mal tirées, ternes et vagues; et même lorsqu'elles sont tout à fait bien choisies, il est regrettable que nul commentaire n'en fasse valoir l'intérêt documentaire; quant aux figures, croquis et cartons, non seulement le dessin n'en est guère attrayant, mais leur lecture demande quelque peine aux yeux et à l'esprit. Il ne faut guère douté qu'une meilleure présentation matérielle assurait à une nouvelle réédition de ce livre le large succès qu'il mérite.

Durée et simultanéité. — A propos de la théorie d'Einstein, par Henri Bergson, de l'Académie française (Alcan; 8 fr).

L'étonnant phénomène psychologique que cette vogue des théories d'Einstein auprès d'un si large public! Des libraires de petite ville mettent à leur devanture les livres sur Einstein et cela se vend.

Il y a probablement trois catégories dans ce public. D'abord les snobs qui, par vanité, veulent paraître informés; n'en médisons pas; car, après tout, ce snobisme est le signe qu'à la foire aux vanités les valeurs intellectuelles sont bien cotées; et c'est un bon signe. A l'opposé, les savants qui s'occupent de l'affaire par obligation professionnelle. Et entre les deux, en plus grand nombre, les braves gens, incompétents sans doute, mais curieux et qui ont grand désir de comprendre quelque chose à ce tumulte intellectuel. Comme les savants auraient tort de décourager les profanes d'essayer d'attraper quelques bribes des vérités nouvelles! Cette immense curiosité incompétente, elle a précédé la science; et elle l'a créée; il l'a bien fallu pour commencer. Et encore

aujourd'hui, si elle s'atténuait, la science aussi perdrait de sa vitalité.

Eh bien, voici un livre, petit de format mais plein de substance concentrée, où spécialistes et profanes trouveront leurs délices. On peut le dire à coup sûr et on ne peut dire moins. Non que ce soit un livre de vulgarisation. Certes! Tout au contraire, M. Bergson, incapable de vulgarisation, va au fond de la question très déterminée qu'il s'est posée; il apporte des vues personnelles et neuves; ne consent aucun sacrifice quant à l'abstraction et à la subtilité nécessaires et se sert largement de l'appareil mathématique. Pourtant il reste presque constamment à la portée des non-spécialistes; probablement parce qu'il dépouille les notions jusqu'aux dernières fibres. Puis jamais la pensée de M. Bergson n'a été plus habile à s'insinuer dans l'esprit du lecteur, devinant les difficultés, essayant mille chemins jusqu'à ce qu'elle trouve celui par où le lecteur passera. Et toujours cette phrase si souple qui s'enroule autour de la pensée avec cette aisance, ce naturel, et une sorte de candeur qui semblent dire : « Voyez donc, comme c'est simple »!

Le premier chapitre est pure merveille. C'est l'exposé des faits et des raisonnements qui ont conduit à l'Einsteinisme. On va jusqu'au bout sans un heurt. — D'abord une analyse détaillée de l'expérience de Michelson, qui fut le point de départ historique de tout; et le résultat si déconcertant de cette expérience : la vitesse de la lumière constante par rapport à la terre; la vitesse de la terre ne s'ajoutant pas à celle du rayon lumineux ni ne s'en retranchant; en définitive, tout se passant comme si la terre était immobile dans l'éther. De là la première invention de Lorentz : c'est donc que la terre se contracte dans la direction du rayon lumineux et que son temps se ralentit. M. Bergson imagine ici un dialogue entre deux physiciens, l'un assis dans l'éther immobile, l'autre sur la terre en mouvement. Le premier communique à son collègue les observations qu'il fait de son poste, lui révèle que le système terrestre s'est aplati, que le temps s'y est alourdi. L'observateur terrestre n'a que faire de ses observations importunes, tant qu'il reste enfermé dans son système. Mais il lui faut même en tenir compte et en réduire en formules, dès qu'il veut se donner une représentation intégrale de l'univers. — Alors viennent les fameuses équations de la « transformation » de Lorentz, mais elles arrivent si naturellement qu'elles ont perdu tout leur aspect farouche, comme amadouées, apprivoisées. Celui même qui n'en sait pas assez pour se retrouver aisément dans leur mécanisme mathématique, du moins saisit-il leur signification et leur rôle et qu'elles servent de pont pour passer du point de vue de l'observateur mobile à celui de l'observateur immobile et réciproquement. Un pas de plus et on aperçoit la primordiale innovation d'Einstein; il supprime la supposition d'un repère absolu, d'un éther immobile; on est en pleine *relativité*.

Ces notions préliminaires éclaircies dans le premier chapitre, M. Berg-

son s'engage dans la question qui l'intéresse, aux confins de la philosophie et de la physique. Il se met en présence du scandale Einsteinien : savoir qu'il y a des *temps multiples*, à vitesses d'écoulement inégales suivant les vitesses des systèmes où sont placés les observateurs ; dans un même intervalle entre deux événements l'horloge de l'un compte moins de secondes que l'horloge de l'autre, son temps s'étire, se dilate. Qu'un observateur prenne place dans un boulet lancé de la terre avec une vitesse inférieure d'un vingt-millième à celle de la lumière et que ce boulet revienne avec la même vitesse à la terre et la touche quand l'horloge qu'il porte aura marqué deux ans, l'observateur, sortant de sa cabine, trouvera qu'entre le départ et le retour du boulet ses semblables ont vieilli de deux cents ans. — Voilà le paradoxe qui pique au vif la curiosité du public et qui, à la fois, la révolte, car nous croyons de bonne foi à un temps le même pour tous, absolu et universel. M. Bergson y croit pour de meilleures raisons que personne, sa plus grande œuvre philosophique ayant consisté à purifier cette notion du sens commun, et, en définitive, à l'adopter. Il a montré que nous défigurions le temps en le mêlant, dans notre imagination, à l'espace qui nous sert à le mesurer et à le symboliser. Mais, selon lui, une analyse qui les sépare est possible et, au terme de cette analyse, nous saisissons directement la *durée vécue*, qui est la réalité même de la conscience.

Le problème est donc celui-ci : peut-on concilier la théorie de *temps multiples* avec l'existence, directement perçue, d'une *durée vécue* indépendante de la vitesse du système, qui ne change pas son rythme du fait que la conscience voyage en boulet ou qu'elle reste sur la terre.

M. Bergson prétend opérer la conciliation. Bien plus, frisant à son tour le paradoxe, il avance que la théorie d'Einstein confirme, « *accompagne d'un commencement de preuve* » la croyance naturelle des hommes à un temps unique et universel. Il dépense à établir son dire des trésors de subtilité et d'invention. Les mathématiciens pourront en discuter. Ils sont seuls compétents en l'espèce, à condition encore de se faire, pour l'occasion un peu philosophes. Ce livre leur offre la chance d'en conférer avec le plus profond philosophe de notre temps, expert dans les mathématiques. Quant aux profanes, ils y trouveront de quoi alimenter leurs loisirs de méditations sur le temps, les plus éloignées qui soient des tracas de ce monde.

II

Livres de classe.

Précis de chimie, rédigé conformément au programme officiel du 18 août 1920, et destiné aux Écoles primaires supérieures, aux Aspirants et Aspirantes au Brevet Élémentaire et aux Candidats aux Écoles normales primaires, par *M.* et *Mme Pariselle*, Librairie Delalain.

L'ouvrage répond à son titre : c'est un *précis*, c'est-à-dire un ouvrage où la matière est condensée; elle l'est même ici parfois un peu trop, car les auteurs ont laissé dans l'ombre les applications, sur lesquelles nos professeurs d'enseignement primaire supérieur ne sauraient trop s'étendre. Certes les applications sont le plus souvent citées, mais il faudrait insister, faire ressortir leur importance, et serrer de plus près la vie. Pourquoi, par exemple, se contenter de trois lignes de texte sur l'emploi de la benzine comme solvant, pourquoi dire seulement que pour éviter les explosions de grisou les mineurs emploient des lampes de sûreté munies d'un manchon métallique, sans préciser qu'il s'agit d'une toile métallique et sans expliquer le fonctionnement? Pourquoi encore, à propos de la réaction du carbone sur l'eau à haute température, parler seulement du gaz à l'eau et ne pas citer aux élèves l'application que le forgeron a si souvent faite de cette réaction sous leurs yeux?

Nous aurions voulu voir les auteurs insister davantage sur les dispositifs expérimentaux; certaines figures doivent même être critiquées : il ne convient pas de représenter un ballon dans la préparation de l'oxygène par l'oxylithe, puisque cette préparation se fait à froid; de même le schéma du grillage de la pyrite de fer n'est peut-être pas très heureux; et encore : comment l'élève interprétera-t-il les mots : « fumées *charbonneuses d'acide chlorhydrique* » dans la figure relative à l'action du chlore sur le méthane?

Dans l'étude des lois des combinaisons, le mot *masse* a été soigneusement employé, mais dans la suite de l'ouvrage, on retrouve trop souvent le mot *poids*.

Considéré comme un précis, comme un résumé, le livre de M. et Mme Pariselle pourra rendre des services aux *professeurs* de l'Enseignement primaire supérieur.

Ψ

Cours expérimental de chimie conforme aux programmes officiels du 18 août 1920, à l'usage des Écoles primaires supérieures et des Cours complémentaires, et des candidats au Brevet élémentaire et au concours d'admission aux Écoles normales, par *H. Grandmontagne*, entièrement revu et modifié par *Mme H. Grandmontagne* et *M. A. Roudil*. Librairie Larousse.

Le livre de Mme Grandmontagne et de M. Roudil est pour ainsi dire un livre *neuf*, mis en parfait accord avec les nouveaux programmes de

l'enseignement primaire supérieur. Le titre de Cours *expérimental* est justifié par le soin que les auteurs ont mis à indiquer, en tête de chaque leçon, le matériel simple nécessaire aux expériences, et surtout par le souci qu'ils ont eu de faire toujours découler l'énoncé d'une loi, d'un principe ou d'une propriété caractéristique d'expériences simples exécutées devant les élèves; ces expériences sont d'ailleurs rappelées par des figures si soignées que leur défilé devant les yeux des élèves constitue à lui seul une excellente revision, aidée par des résumés synoptiques placés à la fin de chaque leçon.

Le texte est d'une exactitude parfaite, le langage châtié : c'est ainsi que les auteurs ont partout scrupuleusement employé le mot *masse* au lieu du mot *poids*, travaillant par là à créer chez les maîtres et les élèves des habitudes d'une rigueur scientifique complète.

Les applications ont été largement développées, et là encore de nombreuses figures viennent heureusement compléter le texte. Enfin des exercices de réflexion et des problèmes d'application complètent les leçons : par leur variété, par l'effort de recherche qu'ils exigeront, ils piqueront la curiosité de l'élève, et contribueront à la formation de l'esprit scientifique. Des développements visant des points spéciaux ont été imprimés en caractères fins, ils pourront n'être retenus que par les élèves les plus avancés.

L'ouvrage se termine par quelques notices biographiques sur les grands chimistes. Dans son ensemble, il rendra de très grands services aux élèves et aux professeurs de l'Enseignement primaire supérieur, et il fait le plus grand honneur aux auteurs qui l'ont mis au point.

Cours et expériences de chimie, d'après les nouveaux programmes de 1920, 1re 2e et 3e années des Écoles primaires supérieures, par *R. Lespieau* et *Ch. Colin*. Librairie Hachette.

Le Cours de Chimie de MM. Lespieau et Colin est en parfaite harmonie avec l'esprit des nouveaux programmes de l'Enseignement primaire supérieur.

Les auteurs ont eu par-dessus tout le souci de l'*expérience*, s'attachant à indiquer, pour chaque leçon, les dispositifs les plus simples à réaliser, et à tirer, d'une expérience déterminée, tout ce qu'elle peut donner. Les nombreuses figures dont l'ouvrage est illustré contiennent toutes les précisions nécessaires, et un simple regard sur ces figures permet une revision facile.

L'idée pédagogique fondamentale de l'ouvrage est celle-ci : expérimenter, décrire, présenter, et ne définir ou conclure qu'ensuite : à cet égard, la définition du carbone, puis l'introduction du mot : formes allotropiques du carbone, constituent un exemple très significatif.

La grande rigueur dans le langage est un autre des qualités principales de l'ouvrage : entre autres exemples nous citerons l'explication de la « différence entre chauffer, brûler, enflammer », et le soin *presque*

partout apporté à employer rigoureusement le mot *masse* au lieu du mot *poids*.

Les explications sont claires et précises et le chapitre des Équations chimiques (au début du cours de 2e année) est l'un de ceux qui rendront le plus de services à nos élèves et à leurs maîtres.

Les applications pratiques ne sont pas négligées comme on pourra plus particulièrement s'en rendre compte par la lecture du chapitre sur les « Propriétés pratiques des métaux et des alliages ». Dans le même ordre d'idées, les auteurs ont placé à la fin de chaque chapitre des questions et problèmes visant surtout les applications à l'industrie, à l'agriculture, etc. Citons, à titre d'exemples, les questions suivantes : Qu'entre-t-il dans une usine à gaz? Qu'en sort-il? » et : « Pourquoi les fours à plâtre doivent-ils être munis d'un torit? » et encore : « Pourquoi le bioxyde de manganèse est-il appelé savon des verriers? » La résolution de ces questions et problèmes constituera pour les professeurs la meilleure méthode d'interrogation et de revision.

Enfin, nous trouvons particulièrement heureuse l'idée qu'ont eue les auteurs de mettre sous les yeux des élèves quelques extraits choisis des mémoires des grands chimistes : en lisant, par exemple, des extraits du Mémoire de Lavoisier sur l'analyse et la synthèse de l'air par le mercure, nos élèves sentiront le prix de la patience, de la ténacité et de la logique qui ont permis de créer la chimie et d'en établir les lois fondamentales.

Le Cours de MM. Lespieau et Colin constitue un ensemble très complet des matières contenues dans le programme de Chimie des Écoles primaires supérieures; on pourra même parfois penser que l'ouvrage est un peu chargé; mais si l'on veut se donner la peine de remarquer que les auteurs ont eu soin d'adopter de petits caractères d'imprimerie pour les points qu'il est possible de laisser un peu dans l'ombre dans une première lecture, la critique qui précède tombe d'elle-même.

Précis de physique, d'après les programmes du 18 août 1920, à l'usage des Ecoles primaires supérieures et des Cours complémentaires, par *Mme Perrin-Marin*, librairie Delagrave.

Le livre de Mme Perrin-Marin est tout à fait intéressant, par la fragmentation rationnelle en leçons, par les problèmes qui les accompagnent et les résumés qui les terminent. Les applications sont largement indiquées et même développées, et nous n'avons qu'une critique à faire : le langage n'est pas toujours assez châtié, en ce qui concerne la question des unités. Puisque nous faisons la distinction entre une masse ou quantité de matière et son poids, qui est une force, nous devons exprimer les forces en kilogrammes-poids, ou en grammes-poids, et non pas en kilogrammes, ou en grammes. Nous devons éviter de dire que la dyne vaut à peu près un milligramme, puisque la dyne est une force tandis que le milligramme est une masse; et, lorsqu'il s'agit de

la balance, il nous faut critiquer des phrases comme celles-ci : « Ce cylindre marqué 200 gr. ne pèse en réalité 200 gr. qu'à Sèvres? La balance nous donne donc le poids absolu qu'aurait un corps à Sèvres. »

Cette distinction entre masse et poids est, pour ainsi dire, plus nécessaire encore lorsqu'il s'agit de définir et d'énoncer une pression; une pression doit être exprimée en kilogrammes-poids par centimètre carré, ou en grammes-poids par centimètre carré, ou en baryes, ou en pièzes, etc., mais on n'a pas le droit d'exprimer une pression en kilogrammes par centimètre carré. On est récompensé de la précision que l'on apporte dans le langage par la facilité avec laquelle les élèves résolvent les applications numériques correspondantes.

Nous avons aussi éprouvé quelque étonnement à retrouver (en note, il est vrai) l'antique explication de Grotthus relative à l'électrolyse, mais dans ce même chapitre, il convient de féliciter Mme Perrin-Marin d'avoir carrément rompu avec la soi-disant électrolyse de l'eau.

Dans l'ensemble, bon ouvrage, qui, après quelques corrections relatives aux unités, rendra aux professeurs et aux élèves de grands services.

❦

L'éducation scientifique dans les petites classes. 40 leçons de choses d'après les choses, par *R. Godefroy*. Librairie Hachette.

L'auteur a voulu montrer, et il y a réussi, que dans les leçons de choses il s'agit surtout de prendre contact avec les choses. Il indique, au début de chacune des leçons, le matériel qu'il convient de mettre entre les mains des élèves, et il insiste heureusement sur les détails des petites expériences qu'il est nécessaire de faire devant eux, et même souvent de faire exécuter par eux.

Mais les leçons sont présentées sous la forme, un peu artificielle, du dialogue entre maître et élèves et cela introduit parfois un peu de lourdeur dans le développement. Il n'est pas toujours facile, d'autre part, de savoir à quelles *petites* classes le livre s'adresse, car certains mots : roche schisteuse, schistosité, etc. sont un peu au-dessus du vocabulaire des petites classes, et d'autre part certaines constatations expérimentales paraissent d'un niveau bien élevé. C'est ainsi que dans la leçon sur l'eau, la *première* notion retenue est celle de la capillarité. On constate que la surface de l'eau dans un verre n'est pas parfaitement horizontale et l'on examine comment elle monte plus ou moins entre un doigt et un porte-plume placés dans l'eau plus ou moins près l'un de l'autre; c'est ainsi encore qu'on parle de *la déformation* des objets vus à travers un liquide placé dans un récipient rond; on aborde ainsi des notions bien compliquées pour des enfants. Et l'on éprouve quelque surprise à trouver à côté de cela des questions comme celles-ci : « Pourquoi les verres à boire sont-ils généralement incolores? — Les verres à boire sont généralement incolores pour qu'on voie bien ce qu'il y a dedans », et plus loin, « Le verre à boire est un cylindre creux. Pourquoi est-il creux? — Le verre à boire est creux pour qu'on puisse mettre quelque

chose dedans. » Et, malgré la précaution prise de réserver, par un signe distinctif, aux élèves les plus avancés, certains développements, nous n'apprécions pas beaucoup, par exemple, le calcul qui nous montre que le volume d'un bâton de craie est de 6 318 millimètres cubes, par 78 couches de 81 millimètres cubes chacune!...

Dans la leçon sur la cerise, nous apprenons d'abord que la cerise est le fruit du cerisier, que le cerisier est un arbre, que la cerise forme miroir; « avec un peu d'attention, on se voit dans une cerise comme dans une bille de verre », puis que la cerise n'est pas, à proprement dire, ronde, mais globuleuse, etc., et enfin que la chair de la cerise, par ses nervures, ressemble aux feuilles!

Nous aurions aimé trouver dans cet ouvrage une plus grande homogénéité pédagogique, mais nous espérons que nos instituteurs sauront y puiser d'utiles indications.

Le gérant de la « Revue Pédagogique »,
MAX DELAGRAVE.

Coulommiers. — Imp. PAUL BRODARD.

Du dogmatisme à l'esprit critique dans l'étude du langage.

LE fort des grammairiens, ou, si l'on préfère, leur faible, leur péché mignon, c'est d'édicter des lois — et de les faire appliquer. Je me souviens d'avoir répété dans ma tendre enfance soit oralement, soit surtout par écrit (et combien de fois!), que l'article *le* annonçait que tel *substantif* était déterminé et que l'article *du* étant un article contracté, mis pour *de le*, annonçant, lui aussi, que tel autre substantif était non moins déterminé. Je ne voyais là qu'une gymnastique ingénieuse où, comme beaucoup d'autres, j'étais vite devenu d'une certaine force. Une telle science a-t-elle assuré à ceux de nos contemporains qui y étaient passés maîtres un sens particulier de la langue française, l'art de saisir les nuances de la pensée dans le mécanisme de l'expression? Sincèrement, je ne le crois pas, et les grammairiens d'aujourd'hui ont bien raison de sourire ou même de s'indigner du culte de leurs devanciers pour ces vétilles, routines et superfluités où le temps passait, somme toute, assez doucement et sans ennui. Car mes camarades et moi, nous éprouvions une certaine fierté à reconnaître exactement ce qu'il était prescrit de reconnaître dans chaque mot, à éviter les pièges des *sujets simples et complexes*, et à étonner nos maîtres par notre propre maîtrise au jeu du bilboquet grammatical.

En y réfléchissant bien, je crois que le profit intellectuel de

nos études philologiques consistait à observer avec précision les mots et les propositions et à les marquer sûrement de quelques signes cabalistiques dont nous avions appris à nous servir, sans que l'idée nous fût jamais venue d'examiner à quelles réalités ils pouvaient correspondre. Nous avions acquis dans cette pratique le respect de la loi (et cela est déjà quelque chose) sans nous inquiéter du sens profond ou de l'absurdité de la loi. En nous soumettant, presque avec plaisir, à une discipline qui, en soi, avait bien sa valeur, nous avions oublié de vérifier si cette discipline nous assurait des connaissances utiles, solides, fécondes. Je ne pense pas qu'on puisse dire davantage en faveur de l'ancienne grammaire : mais il me semblerait injuste de dire moins. Au fond, son vice irrémissible était le dogmatisme, le verbalisme, l'impuissance absolue à former ou à développer, avec le sens critique, le goût de la recherche personnelle, le besoin de dégager des faits du langage les vérités profondes qui s'y cachent.

Quels progrès avons-nous faits depuis une quarantaine d'années? Que nos savants aient étendu le champ des connaissances, qu'ils aient créé presque de toutes pièces la phonétique et la sémantique, qu'ils aient renouvelé la philologie et la stylistique, qu'ils se soient inspirés dans l'enseignement supérieur d'un esprit vraiment scientifique, vraiment fécond, nul n'en disconviendra, et les amis des lettres, des bonnes lettres françaises dont l'étude est joie de la raison, joie du sentiment, joie de l'imagination, ont été les premiers à leur en savoir gré. Mais les élèves, les pauvres petits élèves du primaire, du secondaire, voire même des écoles normales, voire même les candidats aux examens qui confèrent le droit d'enseigner dans les écoles primaires et dans les écoles normales, quelle supériorité ont-ils aujourd'hui sur ceux d'autrefois et quels progrès ont-ils réalisés? Hélas! je crains que le même esprit, malgré l'effort et peut-être même en raison directe de l'effort des maîtres les plus éminents, ne continue de régner dans l'enseignement élémentaire de la langue française; le rayonnement des Facultés n'a-t-il pas ébloui, plutôt qu'éclairé, et les théories ingénieuses ou hardies des philologues les plus savants — théories qui ne prétendent point à l'absolu, mais visent à une meilleure économie du relatif, théories qu'inspire l'esprit critique, non le dogmatisme — ne se sont-elles pas conden-

sées, épaissies et déformées en lois catégoriques dans les manuels les plus en faveur, dans ceux qui témoignent du plus louable souci de se tenir au courant des progrès de la science, dans ceux qui s'opposent péremptoirement à nos vieilles grammaires de Noël et Chapsal, ou même de Larive et Fleury? Examinons simplement quelques affirmations de récents manuels qui, excellents en certaines parties, ont toujours le mérite d'être suggestifs et féconds jusque dans les chapitres les plus sujets à controverse.

*
* *

Vers 1880, les voyelles s'appelaient voyelles, affirmaient les bons auteurs, parce qu'elles se prononçaient d'une seule émission de voix; cette définition était certainement aussi indifférente aux maîtres qu'aux élèves; mais tous attachaient une importance capitale aux noms des voyelles, attendu qu'il fallait bien se garder de les confondre entre elles, ni même avec elles-mêmes : car c'était l'époque de l'*e* en trois et même en quatre personnes : *e*, *é*, *è*, *ê*. Nous apprenions donc qu'il y avait cinq voyelles : *a*, *e*, *i*, *o*, *u*; on nous expliquait qu'il y avait aussi la voyelle *y* : mais nous comprenions vite que c'était une sorte de sous-voyelle, une voyelle de seconde zone et qu'on ne nous tiendrait pas rigueur si nous n'en parlions pas; bref, il n'y avait que cinq voyelles, et nous nous arrangions fort bien de ce nombre restreint qui n'exigeait pas un effort de mémoire exagéré.

Aujourd'hui, il y en a onze, ni plus, ni moins. Je trouve que c'est trop — ou trop peu. Trop, si on considère l'élève; trop peu, si on considère le maître. Car enfin, si « on appelle voyelles les sons produits par les vibrations des cordes vocales » et non plus « ceux qui se prononcent d'une seule émission de voix », pourquoi s'en tenir aux voyelles pures (qui sont celles de 1880, augmentées de *ou*) et aux voyelles nasales *an*, *en* (avec le son *in*), *un*, *on*? Si on ajoute *ou* (notre ancienne diphtongue!) aux voyelles pures, je réclame le même honneur pour *oi* et pour *ui*; car quand je dis : *toi*, *émoi*, *nuit*, *ensuite*, j'ai l'impression (je puis, il est vrai, me tromper comme tout autre grammairien) que mes cordes vocales vibrent, et j'ai l'impression aussi que les poètes ont raison de ne compter *oi* et généralement *ui* que pour une syllabe? J'en

dirais autant de *ei* dans *haleine* et de *ain* dans *poulain*, si je n'étais tout prêt à reconnaître que mes cordes vocales ne vibrent pas autrement dans le mot *Hélène* que dans le mot *haleine*, dans le mot *poulain* que dans le mot *chien*; ce que j'en dis n'est que par compassion pour nos chères vieilles diphtongues que les grammairiens modernes ont exécutées sans phrase. Je ne dis pas que ces nouveautés ne soient pas intéressantes; mais il faut avoir la foi du charbonnier pour croire qu'il n'y aura plus jamais que onze voyelles dans toute la suite des temps ou des manuels de langue française, et pour prétendre imposer aux enfants d'âge scolaire comme aux candidats aux divers brevets et diplômes des notions aussi sujettes à controverse. Je n'incrimine ni l'effort, en réalité très intéressant, des grammairiens, ni même le résultat provisoire auquel ils viennent d'aboutir, mais leur dogmatisme aussi imperturbable que celui de Noël et Chapsal réunis.

Mais n'insistons pas sur ces prolégomènes de la grammaire, encore que la classification décisive des sons-consonnes s'accorde mal avec celle de Chassang qui m'avait paru si judicieuse au temps où j'apprenais la grammaire grecque. N'insistons pas, encore que dans un petit opuscule destiné aux instituteurs l'étude des sons-consonnes m'ait rappelé irrésistiblement une scène célèbre de Molière et m'ait paru parfaitement dangereuse si elle devait inspirer l'enseignement des maîtres, parfaitement inutile si elle ne visait qu'à les étonner. Hélas! qui dira jamais le danger des études supérieures mal comprises et des curiosités ou des recherches scientifiques inconsidérément vulgarisées?

*
* *

Une des nouveautés les plus intéressantes qui aient été introduites dans l'étude des pronoms personnels consiste à distinguer les formes toniques des formes atones. Il est curieux qu'on ait été amené à dire : « *Moi*, *je* m'appelle Pierre : *toi*, *tu* t'appelles Paul; *lui*, s'appelle Philippe ». *Moi*, *toi*, *lui* sont des pronoms compléments, et ils sont employés comme sujets, concurremment avec les pronoms sujets *je*, *tu*, et même sans l'adjonction du pronom sujet, au moins à la troisième personne! Les grammairiens, justement préoccupés d'une telle anomalie, en ont cherché

l'explication, et ils ont cru la trouver dans la distinction des formes toniques et des formes atones. Si *moi*, *toi*, *lui* sont des formes toniques, *je*, *tu*, *il*, des formes atones, il est naturel que, pour souligner l'importance du sujet dans certains cas, on soit amené à renforcer le *je* par *moi*, le *tu* par *toi*, le *il* par *lui*, et même à supprimer *il*.

Malheureusement, pour distinguer les formes toniques des formes atones, les grammairiens ont été un peu embarrassés; s'ils n'avaient eu à considérer comme formes atones que les syllabes muettes *me*, *te*, *le*, *se*, leur théorie aurait été assez facilement acceptable. Mais ils ont eu affaire aux formes *tu*, *il*, et ils ont été amenés à dire que les formes sont considérées comme atones, lorsqu'elles « ne sont pas frappées de l'accent tonique et que dans la prononciation elles ne font qu'un avec le verbe qui précède ou qui suit ». Dans ces phrases : *Je les vois*, *nous sortons*, les pronoms *les* et *nous* sont atones; mais dans : *Regardez-les*, *parlez-lui*, *aidez-nous*, les pronoms *les*, *lui*, *nous* sont toniques. C'est une théorie; est-ce autre chose qu'une théorie?

S'il suffit de joindre un mot d'une syllabe au suivant pour qu'il devienne atone, je crois qu'il faut déclarer que l'article est toujours atone, l'article faisant corps avec le mot qui suit au moins autant que le pronom avec le verbe. Et de cela les grammairiens ne parlent guère. Allons plus loin : *grand* dans *grand'mère* ne fait qu'un avec *mère*, et donc *grand* est atone; il l'est aussi dans *grand'route*; pourquoi ne le serait-il pas dans *grand-oncle* ou dans *grand chemin*? Pourquoi, dans les groupes de mots : *le grand-oncle*, *le grand chemin*, la seule syllabe tonique ne serait-elle pas la dernière? Et pourquoi traiter de façon différente les groupes de mots : *le petit-neveu*, le *petit chemin*, l'*arrière-grand'mère*? Car *petit* ne compte guère que pour une syllabe et fait tellement corps avec le mot qui suit que *petit-neveu* est une sorte de nom commun et que *petit chemin* est parfois un nom propre du chemin? Quant à *arrière-grand'mère*, c'est un simple nom commun. Et maintenant, quand je dis : *la rue Littré*, ou : *le boulevard Bonne-Nouvelle*, les groupes de mots « ne font qu'un dans la prononciation ». De la sorte, nous arrivons à raréfier singulièrement les syllabes toniques puisque, sur trois mots et quatre syllabes, dans le premier exemple, il n'y a que la quatrième

syllabe, à la fin du troisième mot, qui soit tonique, puisque, sur quatre mots et neuf syllabes, dans le second, il n'y a que l'avant-dernière syllabe du quatrième mot qui soit tonique?

Si les grammairiens sont d'accord avec moi jusqu'ici, je ne désespère pas de les mener loin, si loin même qu'il leur deviendra difficile d'expliquer nettement ce qu'est l'accent tonique; s'ils ne le sont pas, je ne doute pas un seul instant qu'ils ne soient tout disposés à affronter leurs raisons aux miennes, et ceci même est leur condamnation. Car qu'est-ce que je leur reproche? Leurs théories? Oh! si peu! Mais ce que je n'admets pas, c'est qu'ils me les imposent et les imposent à leurs élèves comme des vérités intangibles : or, que lisons-nous dans leurs manuels? « Sont toujours atones : *je*, *me*, *te*, *se*. Sont toujours toniques : *moi*, *toi*, *soi*, *eux*. Les autres formes sont, suivant leur fonction et leur place, toniques ou atones. » Ceci est un impératif catégorique : du moment où mes collègues me font l'honneur de discuter avec moi (et il n'y a pas d'exemple, même dans l'antiquité, qu'un grammairien se soit refusé à la discussion), je suis en droit de leur dire : « Puisque la vérité n'est pas définitivement établie, ne légiférez pas. Déclarez seulement que de bons esprits soutiennent sur tel ou tel point, telle ou telle opinion au moyen de tels ou tels arguments. Vous aurez ainsi fait l'économie d'une erreur possible et habitué vos élèves à regarder de près, à raisonner, à ne considérer comme vrai que ce que leur raison leur aura démontré être tel, et vous aurez, par surcroît, fait plaisir à Descartes. »

*
* *

Si j'ai pris comme exemple de règles hasardeuses (qu'il y aurait intérêt à remplacer par les excellentes *remarques* d'autrefois) celles qu'on a édictées au sujet des formes atones et toniques des pronoms, c'est qu'elles ont été introduites assez récemment dans les manuels de grande vulgarisation; mais je ne professe pas beaucoup plus de respect pour certaines lois proclamées par nos arrière-grands-pères et conservées pieusement par les réformateurs modernes les plus hardis. Puisque j'ai été amené à parler de l'accent tonique, je dirai tout net que je n'ai jamais pu me

persuader qu'en français la voyelle frappée de l'accent tonique dans un mot soit toujours la dernière, sauf quand cette dernière est muette, auquel cas l'accent tonique se reporte sur l'avant-dernière.

Certains grammairiens qui, eux aussi, semblent avoir été effleurés par le doute, ont imaginé l'accent d'insistance pour expliquer, dans un petit nombre de cas, le déplacement de l'accent tonique. Mais, si le dogme de l'accent tonique leur semble intangible parce que savamment échafaudé sur l'histoire de la langue, pourquoi lui portent-ils un premier coup en déclarant que certaines « formes sont, suivant leur fonction et leur place, toniques ou atones? » Je crois bien que quand ils prononcent les mots *passion*, *incantation*, sans la moindre insistance particulière, l'effort de leur voix porte beaucoup plus sur le son voyelle *a* que sur la voyelle *on* et que quand ils prononcent les mots *punition*, *dentition*, le son-voyelle *i* prend une importance beaucoup moindre que précédemment le son *a* dans des mots terminés d'une manière identique. Je serais donc tenté d'en conclure que dans le premier groupe l'accent tonique porte sur le son *a* et que dans le second il est difficilement perceptible; mais je me garderais bien d'ériger mon opinion en dogme ou d'en déduire une loi générale.

Si l'on fait suivre d'adjectifs ces mêmes mots, l'observation que je viens de présenter comme simple suggestion me semble en recevoir confirmation; car quiconque dit : *une passion violente*, *une incantation magique* donne spontanément une valeur particulière au son *a* tandis que le son *on* se perd pour ainsi dire dans le mot suivant; mais le son *i* n'a ni plus ni moins de valeur, semble-t-il, que le son *on* dans les groupes de mots suivants : *une punition sévère*, une *dentition lente*. J'inclinerais à croire que l'accent tonique, difficilement perceptible à la plupart des Français dégagés de toute hantise grammaticale, s'est fixé peu à peu sur telle ou telle syllabe au détriment de telle ou telle autre, quand il n'a pas disparu tout à fait, et qu'il est bien difficile de formuler les lois auxquelles peut-être il a obéi.

Les poètes le savent bien, eux qui n'atteignent à l'harmonie du vers que par une combinaison instinctive de syllabes longues et de syllabes brèves, que par l'usage très libre de véritables spondées, dactyles, iambes, trochées et anapestes dans la versi-

fication. Lorsque Verhaeren dans une pièce des *Heures d'après-midi*, tout entière composée d'octosyllabes écrit : « *Une pureté lucide et frêle* », n'est-il pas évident que la syllabe *re* du mot *pureté* n'existe plus pour lui et que l'accent tonique porte sur le son-voyelle *u*? On prétendra peut-être qu'il ne s'est pas aperçu de son erreur prosodique : mais l'édition originale et les suivantes qui comportent des différences intéressantes concordent sur ce point, et d'autre part, j'ai trouvé dans un manuscrit en prose du grand poète le mot *légèreté* écrit deux fois de suite *légerté*, ce qui indique bien que l'*e* muet, à l'intérieur de certains mots, n'existe pas pour lui et que probablement il fait porter l'accent tonique sur la syllabe qui précède la syllabe muette supprimée. En tous cas, on peut, sans absurdité et en apportant des arguments qui méritent discussion, contester le bien-fondé de la règle traditionnellement formulée sur la place de l'accent tonique en français. Et dès lors n'est-il pas vrai que les auteurs de manuels devraient se montrer d'une prudence constante lorsque les prend la démangeaison de légiférer? Le despotisme grammatical n'est pas de tous le plus haïssable, mais c'est peut-être le plus ridicule.

Il s'exerce d'ailleurs à peu près dans toutes les parties de la grammaire, tantôt dans la classification où nous avons vu apparaître des espèces ou plutôt des sous-espèces nouvelles, tantôt dans l'étude des fonctions où les hérésies d'autrefois sont dans quelques cas devenues articles de foi.

Il n'y a pas, semble-t-il, très longtemps que les pronoms adverbiaux, en particulier le pronom adverbial *que*, ont fait leur apparition. Quand vous dites : *C'est à vous que je parle*, vous employez un pronom adverbial ou tout au moins « une sorte de pronom adverbial ». Libre à chacun de le croire; mais libre aussi de discuter. A quoi sert l'adverbe? A modifier le sens du mot auquel il est joint, disait-on autrefois et dit-on généralement aujourd'hui. En réalité, je pense, à ajouter une idée subsidiaire à une idée principale, plutôt qu'à modifier cette idée; car quand je dis : *Napoléon est mort*, et que j'ajoute : *Il est mort misérablement*, le phénomène de la mort ne s'en trouve en rien modifié; mais je précise simplement une des particularités qui accompagnèrent la disparition de l'empereur. L'adverbe se colle donc, pour ainsi dire, à un des mots de la proposition et ajoute un sup-

plément d'information. Comment, dans ces conditions, un pronom pourrait-il être adverbial, et en particulier le pronom *que*? Quand je dis : *C'est à vous que je parle*, n'est-il pas vrai que le pronom *que* n'ajoute aucune idée particulière à aucun mot, mais sert à lier la proposition *c'est à vous* à la proposition *je parle*? Et alors pourquoi en faire autre chose qu'un pronom conjonctif, si l'on tient à ce mot, ou plutôt qu'un pronom relatif, puisque le propre du relatif est d'introduire une proposition se rattachant à une autre. Le même raisonnement vaut pour le pronom *dont* et le pronom *où*, si pronom il y a dans ce dernier cas.

Car de ce qu'un mot dérive étymologiquement d'un adverbe ou se confond en réalité avec un adverbe, il n'en résulte pas du tout qu'il ait une valeur adverbiale. Si le mot sert avant tout à unir, il est essentiellement conjonctif ou relatif; il l'est par fonction; et peu importe alors qu'il exprime une idée de temps ou de lieu. Le mot *lorsque* marque une idée de temps : cependant il est conjonction; mais le mot *alors* est adverbe, parce qu'il se joint à un mot de la proposition à la façon d'un complément de temps. Le pronom adverbial non seulement ne s'impose pas, mais est véritablement difficile à admettre.

Mêmes observations à propos de l'extension donnée au mot *auxiliaire* ou au mot *gérondif* lorsqu'on applique ce terme à tous les participes présents précédés de *en*.

Pendant longtemps, on ne connut d'auxiliaires que les verbes *être* et *avoir* parce qu'ils servaient à conjuguer tous les verbes français, quels qu'ils fussent, et parce que sans eux il était impossible de distinguer la voix active de la voix passive, le futur antérieur du futur, le passé appelé alors indéfini du passé antérieur et du plus-que-parfait, le conditionnel passé du conditionnel présent. Aucun autre verbe n'intervenant ainsi dans la conjugaison, on avait réservé pour ces deux-là seulement le terme d'*auxiliaire*.

Est-ce à dire qu'on ignorât que le verbe *pouvoir* et le verbe *devoir* suivis d'un infinitif donnaient souvent à tous les modes et à tous les temps du verbe dont ils étaient suivis, l'un une nuance d'affirmation mitigée, l'autre une idée d'éventualité non encore réalisée? Certainement non; mais on considérait que ces deux verbes ne se comportaient pas, en somme, différemment de la

plupart de ceux qui peuvent être suivis d'un infinitif, qu'ils marquaient de leur sens propre le sens propre de ces verbes et formaient avec eux une sorte de locution verbale; mais on ne se serait jamais cru autorisé à les confondre avec les verbes *être* et *avoir* dont le rôle n'était pas identique, et à les unir sous la même rubrique. Quoi de plus logique et aussi de plus simple? Mais les Allemands possédant des *auxiliaires de modes*, on en fit à peu de frais l'acquisition en France. Qu'y gagna-t-on? Un terme pédant de plus, rien davantage. Autant il aurait été sage de marquer en quelques mots le rapprochement possible entre une particularité de la langue allemande et une particularité assez analogue de la langue française, autant il fut inutile et dangereux de proclamer que nous possédions de véritables stocks d'auxiliaires sans même nous en douter. Quand nos petits élèves parlent de l'auxiliaire *faire* et de l'auxiliaire *avoir*, on peut être sûr qu'il ne voient ni les différences ni les ressemblances d'emploi de ces deux verbes. Ils s'inclinent devant la parole écrite avec le même respect indifférent que nous, il y a quarante ans, devant les sujets simples et complexes de propositions bizarres dont je m'aperçois maintenant que j'ai oublié les noms rébarbatifs.

En ce temps-là on ne parlait guère du *gérondif* que dans la conjugaison latine. On se contentait, en français, de s'intéresser à l'emploi correct du participe présent précédé de *en*; je reconnais même qu'on n'était pas très libéral et que la règle enseignée alors allait contre l'usage de beaucoup de bons écrivains; on en était quitte pour signaler de notables exceptions à une règle assez juste et certainement bonne à suivre pour des écrivains novices. Aujourd'hui on enseigne sérieusement que le participe présent lorsqu'il est précédé de *en* prend le nom de *gérondif*, et on omet souvent de préciser les précautions qu'il faut prendre pour s'en servir convenablement. Je ne vois pas l'avantage de la réforme; en revanche, j'en vois très nettement les inconvénients; car si nos primaires se servent à tort et à travers du mot *gérondif*, sans distinguer les deux sens principaux du participe présent précédé de *en*, pénétreront-ils mieux pour cela les réalités du langage, et en seront-ils mieux préparés, le cas échéant, à comprendre la différence qu'établit le latin entre le participe présent et le gérondif proprement dit?

Pour ce qui concerne les fonctions récemment conférées aux mots dans la proposition ou aux propositions dans la phrase, j'ai protesté plus d'une fois contre les équivoques et les confusions dues à un amour excessif des nouveautés, et je ne reviendrai pas sur l'abus du mot *complément* ou sur celui du mot *apposition* qui est maintenant appliqué au nom pris adjectivement. Tout ce que je tiens à faire remarquer, c'est que ce sont là des erreurs pédagogiques aussi graves que celles du passé et qui, au fond, procèdent de la même cause : les grammairiens, au lieu de constater des faits, établissent des classifications et énoncent des principes. Au lieu de dire : « Voici tel fait du langage et voici telle explication possible », ils disent : « Tel fait du langage s'appelle de tel ou tel nom et tient à telle ou telle cause. » Est-ce vraiment là le procédé le plus éducatif? Est-ce ainsi qu'on prétend développer l'esprit critique chez les jeunes gens? Et s'imagine-t-on qu'il y a une science possible en dehors de l'esprit critique?

* *

La persistance de l'esprit dogmatique dans l'enseignement grammatical ne s'explique guère que par l'énergie de la réaction opposée aujourd'hui aux anciennes méthodes. Noël et Chapsal ne voyaient dans le langage que des séries de formes pouvant s'appliquer à des idées parfaitement contradictoires : si parfois ils examinaient l'idée, c'était pour décider entre deux formes possibles, et ils en arrivaient alors à des subtilités puériles. Ils prescrivaient d'écrire *confiture de cerises* en donnant le signe du pluriel au mot *cerise* et *confiture de groseille* en laissant le mot *groseille* au singulier, parce que dans la première de ces deux confitures on pouvait encore compter les cerises qui avaient servi à la faire, tandis que dans la seconde les groseilles ne se distinguaient plus et formaient une sorte de masse. Ils s'ingéniaient à discerner, dans l'expression *le peu de*, si le sens était le défaut de ou simplement la petite quantité de, et voulaient qu'on écrivît : *le peu de patience que j'ai eu m'a nui*, et *le peu de patience que j'ai conservée m'a sauvé*. A force d'arguties et de minuties en vue de fixer l'orthographe, ils avaient rendu fastidieuse l'étude de l'idée en grammaire.

Quand souffla le bon vent révolutionnaire, il fut entendu que, laissant de côté les vétilles, ou s'attacherait à mettre en lumière les rapports de l'idée et de la forme. Dès lors on proclama que l'article, l'adjectif, le mot mis en apposition ou employé comme attribut, l'adverbe étaient des compléments, et sans doute on avait raison puisqu'on acceptait la définition de Noël et Chapsal, à savoir que le complément d'un mot complète l'idée exprimée par ce mot, définition dont le moins qu'on puisse dire, c'est qu'elle est exagérément vague et ouvre la voie à toutes les confusions et à toutes les équivoques. Un esprit libéral régna dès lors dans l'enseignement, et, parce que la vieille routine continuait sournoisement ou cyniquement à sévir, on imposa, presque sans le vouloir et sans s'en apercevoir, la bienfaisante liberté. Le bon tyran, cher à Renan, apparut sous l'espèce du manuel dogmatique. A l'erreur de la veille on opposa la vérité du jour avec la même sérénité intellectuelle et plus d'enthousiasme que Noël et Chapsal. Mais les élèves ne furent pas plus amenés à réfléchir avec le nouvel Évangile qu'avec l'ancien; les plus jeunes n'y comprirent et n'en retinrent à peu près rien; les plus âgés virent que l'ancienne nomenclature était battue en brèche, que la nouvelle permettait toutes les licences et, déconcertés ou indifférents, cessèrent d'apprendre quoi que ce soit. Quiconque a fait métier d'examinateur sera, bon gré mal gré, obligé de me donner raison, et je constate, au moment même ou j'écris ces lignes, que des candidats, d'ailleurs intelligents et cultivés, ignorent tout de la nomenclature officielle, ne comprennent pas ce que signifie le mot *voix* appliqué aux verbes et ne se doutent pas qu'on peut distinguer, à la voix active, le sens transitif du sens intransitif. J'ajoute qu'ils enseignent déjà la grammaire ou du moins qu'ils ont mission de l'enseigner dans des établissements autres que les écoles primaires élémentaires; mieux vaut ne pas préciser et ne pas dire si le mal sévit jusque dans l'enseignement secondaire.

Donc, par dédain absolu du passé et de son dogmatisme, on a abouti à une autre sorte de dogmatisme, à un dogmatisme troublant dans ce qu'il contient de libéral, à un dogmatisme qui a trouvé moyen d'engendrer le scepticisme et de mener tout droit à l'ignorance des faits du langage et de leurs principes. Il n'y a

plus de science grammaticale, il n'y a plus de culture grammaticale, au moins chez la grande majorité des élèves et des maîtres.

*
* *

Et cependant tout le monde sent la nécessité de chercher dans l'étude du langage une discipline de l'esprit. Les moins avertis ont l'impression que pénétrer les lois, sérier les phénomènes, classer les formes, c'est le moyen de saisir les nuances les plus délicates de l'idée objectivée dans l'expression. On peut bien parler et bien écrire sans savoir distinguer l'adjectif épithète de l'adjectif attribut; mais l'esprit s'assouplit et s'affermit à considérer le rapport des mots entre eux qui permet d'étudier plus exactement le rapport des idées entre elles. La grammaire n'est pas impopulaire par elle-même; elle ne l'est devenue que par le désarroi de ceux qui ne demanderaient pourtant qu'à l'étudier; ils se trouvent en présence des doctrines les plus diverses, ne peuvent en général s'élever au-dessus des affirmations contradictoires, et, découragés, n'échappent que par l'indifférence du renoncement à la vanité de l'effort.

N'est-il pas possible de trouver un remède au mal, d'amener les petits élèves, les étudiants, les professeurs, à une connaissance plus simple, plus méthodique et plus féconde de ce labyrinthe à la fois effrayant et attirant qu'est la grammaire?

Et d'abord, puisque les grammairiens ne sont pas d'accord — ceci est un fait — pourquoi ne pas commencer par signaler ce désaccord? Pourquoi ne pas dire : « Voici ce que je pense, ce qui me semble vrai sur telle question; voici mes raisons; mais voici d'autre part ce que pensent des auteurs respectables et voici leurs raisons. » Si l'on veut vraiment la vérité, le meilleur moyen de l'aider à se produire n'est sans doute pas de proclamer une doctrine intangible, mais d'apporter des arguments et de les affronter aux arguments opposés.

Je sais bien qu'il est difficile de procéder ainsi avec les enfants du cours préparatoire; mais en se contentant de l'enseignement oral, le seul qu'aient prévu les programmes officiels pour ces petits bonshommes et même pour leurs camarades du cours élémentaire, on ne serait pas tenté d'enseigner les notions qui

appellent la discussion. Dira-t-on que l'étude des voyelles et des consonnes soulève déjà un problème des plus graves? J'estime que cette étude n'a, dans ces classes, rien à voir avec l'enseignement de la langue et que celui de la lecture suffit pour initier l'enfant aux mystères de la phonétique. Jusqu'à dix ans, il n'y a pas lieu de soulever de difficultés : faire reconnaître aux élèves les espèces de mots et les formes qui se rencontrent le plus fréquemment, les habituer à observer les règles qui s'imposent aux grammairiens de gauche comme à ceux de droite, voilà évidemment à quoi l'on doit s'en tenir.

Mais je ne vois pas pourquoi, dès le cours moyen, on ne pourrait dire aux enfants : « Le complément d'un mot sert à compléter l'idée exprimée par ce mot. Tous les grammairiens sont d'accord sur cette définition, mais ne le sont pas sur ce qu'elle signifie. Du moment où l'on dit qu'un mot en complète un autre, il est évident que l'article, l'adjectif et bien d'autres mots peuvent compléter ceux qui les précèdent ou même ceux qui les suivent. C'est pourquoi beaucoup de grammairiens ont distingué l'attribut, l'épithète, les divers compléments du verbe, etc. Pour nous, nous croyons qu'il faut réserver et nous réserverons ce terme de complément à.... » Et ici intervient la doctrine personnelle de l'auteur du manuel ou de l'instituteur. La seule précaution à prendre — mais, tout indispensable qu'elle est, on la prend rarement — c'est d'établir, dans chaque école tout au moins, une unité de doctrine en se servant des manuels du même auteur et en les interprétant de la même façon dans les différents cours.

Il en résulterait qu'à l'âge de treize ans l'enfant aurait des idée nettes — justes, espérons-le — et, en tous cas, des connaissances précises sur la grammaire élémentaire. Il aurait été de plus habitué à regarder de près, à réfléchir et à ne juger qu'en connaissance de cause.

*
* *

Mais, à la vérité, tout ceci suppose un manuel qui facilite l'enseignement des maîtres tel que nous le concevons. Il faut donc rechercher comment pourrait être conçu ce manuel et comment

il pourrait servir réellement d'introduction aux ouvrages qui permettront plus tard aux normaliens, aux candidats aux divers brevets et diplômes de l'enseignement primaire d'acquérir par l'étude du langage la belle culture intellectuelle qu'on attend d'eux. Il ne s'agit évidemment pas ici d'entrer dans des détails précis, mais d'indiquer les principes dont il convient de s'inspirer dans l'étude de la forme par rapport à l'idée, dans la classification des formes et dans celle des fonctions, sur quoi porte, me semble-t-il, toute l'étude de la langue, ou plus exactement du mécanisme de la langue. Car qu'est-ce que la grammaire, sinon la science qui permet de démonter pièces à pièces ce mécanisme pour mieux voir comment il joue normalement?

La question des rapports de l'idée et de la forme en grammaire se trouve incidemment posée dans le manuel si suggestif, si personnel et si intéressant à tous égards, qu'a publié récemment M. René Radouant. Après avoir expliqué que certaines propositions « ne présentent aucun signe extérieur de subordination, quoiqu'elles soient pour le sens l'équivalent de subordonnées », l'auteur conclut qu'il y a « entre les formes d'expression une différence non de nature, mais de forme seulement. Toutefois, ajoute-t-il, la forme en grammaire a son importance », ce qui revient, je pense, à dire : « Occupons-nous d'abord de l'idée, mais n'oublions pas la forme. » N'y a-t-il pas là un renversement des rôles, et la grammaire n'est-elle pas d'abord l'étude des formes et ensuite l'étude de l'idée dans la mesure où elle dépend de la forme? Qu'une pensée soit un truisme, une absurdité, une vue profonde ou un jeu d'esprit, elle s'exprime nécessairement par des mots qui s'enchaînent conformément à certaines règles appliquées par tous ceux qui parlent correctement la même langue. Que je dise : Dans une grande âme, la pensée est grande, ou : Dans une grande âme, la pensée est mesquine, ou : Dans une grande âme, tout est grand, je combine de la même façon les termes de la proposition, je me sers de mots de même nature (si on admet que le pronom est le lieutenant du nom). J'applique les mêmes règles d'accord du verbe avec le sujet, de l'adjectif avec le nom ou le pronom. Et le grammairien le plus méticuleux ne trouvera rien de plus à faire remarquer dans une de ces phrases que dans les deux autres, quoique l'idée soit misérable ou fausse dans les

deux premières, et singulièrement profonde, féconde et presque troublante dans la troisième.

Qu'en conclure, sinon que la grammaire vise à l'étude des formes, non par puéril amour des formes, mais pour réaliser la clarté, la logique, le mouvement, les qualités particulières qu'exige telle ou telle pensée? C'est à l'écrivain de se servir, au mieux de sa pensée, des formes du langage; mais il aura commencé par étudier et par connaître ces formes indépendamment des pensées auxquelles il les appliquera quelque jour. De là vient qu'en grammaire on s'attache d'abord à la forme, quelque doctrine qu'on professe, je veux dire qu'on commence par établir des classifications dans les mots et dans les fonctions, sans égard au sens des mots, et qu'on formule des règles d'accord valables pour les pensées les plus saugrenues comme pour les plus délicates.

Et quand il s'agira plus tard de faire discerner aux élèves si la proposition est principale ou subordonnée dans le vers de la Fontaine :

Le marchand à sa peau devait faire fortune,

je crois que cette question fort intéressante ne pourra être résolue sans tenir compte de la forme. Il est bien évident que la pensée du poète peut se traduire par celle-ci : Le marchand se disait qu'en vendant sa peau il ferait fortune. Mais, en fait, La Fontaine a donné à sa pensée un autre tour, et cet autre tour lui-même est plus rapide et tient le milieu entre le style direct et le style indirect; il nous représente en quelque sorte le marchand dans l'élaboration de ses projets, dans la réussite escomptée de son marché, et c'est précisément parce qu'il a trouvé ce tour que La Fontaine s'est montré habile styliste. Dès lors pourquoi ne pas étudier ce tour en lui-même? Pourquoi ne pas remarquer que la proposition indépendante a ici une valeur tout autre que la proposition principale et la proposition subordonnée qu'on pourrait lui substituer? Et, ce faisant, n'est-ce pas mieux pénétrer la pensée et l'art lui-même de la Fontaine que de changer la forme de la proposition pour en faire voir le sens grossier, que de traduire une chose charmante par une platitude pour le plaisir d'appeler proposition subordonnée ce qui

est et ne peut être, en considérant la forme, autre chose qu'une proposition indépendante?

Je sais bien que l'impératif s'exprime de cent et une manières différentes, et que l'interjection, l'adverbe même peuvent exprimer une nuance du commandement. Si je dis à des élèves : Chut! d'une certaine façon, ou : Ici, à mon chien, je commande, et parfois avec quelle énergie! Mais l'élève auquel je le fais remarquer apprend seulement par cette leçon que le français offre des ressources très nombreuses pour exprimer une nuance du sentiment; c'est en corrigeant un devoir français, en expliquant un texte, en bavardant même au gré de sa fantaisie que le professeur lui donnera ces aperçus utiles, qu'il éveillera son esprit et son goût. Mais il faudra bien qu'il lui explique aussi ce que c'est qu'un verbe, ce que c'est qu'un mode, ce que c'est que le mode impératif, quelles formes et quelles règles particulières appartiennent à ce mode, les emprunts qu'il est obligé de faire au subjonctif, bref toute cette petite cuisine un peu pédante dont il est aisé de se moquer, mais qu'on n'a pas encore trouvé le moyen de remplacer lorsqu'il s'agit d'enseigner aux élèves ce que c'est que la langue, quelles sont les formes des mots, à quelles nuances de l'idée correspondent ces formes, et comment elles s'emploient régulièrement ou ingénieusement.

Je crois donc qu'il faut d'abord prendre la forme telle qu'elle est, classifier d'après cette forme et voir ensuite quelle nuance particulière du sens exprime cette forme. L'enseignement sera plus piquant et par suite plus profitable, quand l'élève verra qu'une proposition indépendante permet quelquefois de dire avec art ce qui s'exprimerait lourdement au moyen d'une subordonnée précédée d'une principale. J'ajoute que la tâche des auteurs de manuels en deviendra plus facile et qu'il leur suffira de quelques remarques (ne confondons pas les remarques avec les exceptions) pour expliquer que telle principale équivaut logiquement à une subordonnée et que certains de leurs confrères ont ainsi été amenés à appeler subordonnée ce qu'ils qualifient, eux, de principale. Les candidats apprendront du même coup à prouver aux examinateurs qu'ils ne récitent pas un manuel et qu'ils savent user du même procédé en présence de tel ou tel terme ayant donné lieu à controverses. Comment en vouloir

à un candidat qui apporte ses raisons, même si l'examinateur et surtout si l'examinateur professe une doctrine diamétralement opposée à la sienne?

Mais ceci nous mène tout droit à parler de la classification des mots et de la classification des fonctions, puisque c'est ce malheureux besoin, cette malheureuse nécessité de classification qui a jeté le plus souvent la discorde entre grammairiens. On me dira peut-être qu'il n'y aurait qu'à supprimer toute classification et à trancher une bonne fois la querelle des nominalistes et des réalistes en faveur des réalistes, l'essentiel étant de bien parler et de bien écrire. On y viendra peut-être; je suis de ceux qui croient que les notions essentielles en grammaire tiennent dans le creux de la main et que l'art d'observer et de juger, ces quelques notions une fois bien acquises, fait toute la différence d'un bon à un médiocre professeur d'école primaire supérieure ou même d'école normale. Mais encore est-il que nous sommes bien obligés d'établir dans les mots certaines catégories, puisque les uns répondent à tel besoin du langage, les autres à tel autre, puisque avec les noms on désigne des objets ou des actions, avec les adjectifs des qualités, avec des verbes l'action ou l'état considérés sous tel aspect particulier à tel moment de la durée, avec l'adverbe une idée subsidiaire ajoutée à une idée principale, avec la préposition un rapport particulier entre le complément et le mot complété, avec la conjonction un lien entre deux termes semblables d'une proposition ou entre deux propositions. Et dans les propositions, dans les verbes, dans les pronoms, les adjectifs, les adverbes, que de compartiments à établir, si l'on veut étudier les phénomènes du langage! En vérité, c'est une chimère d'espérer supprimer les classifications et réduire à rien la nomenclature, si l'on veut étudier avec quelque attention les rapports de l'idée et de la forme. Cherchons donc quels principes peuvent nous inspirer dans cette classification.

Quelque ordre qu'aient suivi les grammairiens, tous ont bien été obligés de recourir pour distinguer les mots entre eux à la nomenclature traditionnelle. Mais tous n'ont pas appliqué les mêmes dénominations aux mêmes réalités. Les uns ont dressé des listes immuables de pronoms, de prépositions, d'adverbes, de conjonctions, sans se préoccuper la plupart du temps de recher-

cher si tel ou tel mot inséré dans cette liste n'était pas comme une sorte de démenti à la définition, énoncée tout d'abord, de la catégorie dans laquelle on l'avait rangé. Telle fut en particulier l'erreur des anciens grammairiens qui ne demandaient à l'élève qu'un petit effort de mémoire pour reconnaître la préposition de la conjonction. D'autres auteurs s'attachèrent à montrer les rapports qu'il y a entre l'adjectif et le pronom par exemple, ou bien entre l'adverbe et l'adjectif, et la confusion naquit dans l'esprit de leurs lecteurs en même temps que le découragement et le scepticisme. Le dogmatisme des premiers agaçait; l'antidogmatisme des seconds déroutait et dégoûtait de l'étude.

Mais est-il impossible d'imaginer un manuel où l'on s'attacherait à bien préciser le rôle essentiel de chaque espèce de mots, où l'on donnerait, non des listes d'adverbes ou de conjonctions, mais des exemples, et où l'élève conserverait la liberté de choisir lui-même la catégorie dans laquelle rentrerait tel ou tel mot particulier qu'il se trouverait avoir à étudier? Reprenons le mot *où* dont nous avons déjà parlé. Beaucoup de grammairiens le classent parmi les pronoms relatifs, ce qui ne les empêche pas d'ailleurs d'en faire ensuite un adverbe. Ce qu'il y a de bien certain, c'est que ce mot est invariable et que, de ce seul fait, il tient essentiellement du caractère de l'adverbe. En somme, c'est un adverbe par son origine, un pronom par son emploi. Mais enfin lorsqu'il joue le rôle du pronom, à quoi sert-il? Comme tout pronom relatif, à relier une subordonnée à l'un des termes d'une autre proposition, principale ou subordonnée. Or quelle est l'espèce de mots, la catégorie à qui incombe ce rôle? A la conjonction : de là vient que les pronoms relatifs ont été parfois et très justement appelés conjonctifs; et de là découle que dans bien des cas le mot *où* est une véritable conjonction. Mais, dira-t-on, il exprime étymologiquement une idée de lieu, et donc il est adverbe. Parce que le mot *lorsque* exprime étymologiquement une idée de temps, le mot *si* une idée de condition, dira-t-on que ces deux mots ne sont pas des conjonctions? Pas un grammairien n'oserait le soutenir, car ces mots font véritablement office de lien. Pourquoi traiter différemment le mot *où*? En réalité il n'y a pas de cloison étanche entre les espèces de mots, entre les anciennes parties du langage. *Alors* est adverbe parce qu'il précise

le moment auquel s'est passée une action; mais si dans la conversation, nous nous servons de ce mot *alors* non pour marquer le temps, mais pour enchaîner assez artificiellement notre récit ou notre développement, il me paraît bien certain que nous l'employons comme conjonction. *Donc* et *car* sont classés parmi les conjonctions : soit! mais *conséquemment* est classé parmi les adverbes; il est incontestable que, tout souci d'élégance mis à part, on peut dans beaucoup de cas remplacer *car* et *donc* par *conséquemment*. En principe, l'adverbe ajoute une idée subsidiaire sans vouloir lier deux membres de phrases, tandis que la conjonction est avant tout un lien. Mais les deux fonctions ne sont pas incompatibles, et c'est au maître et à l'élève d'examiner à propos de tel ou tel mot, ce en quoi il tient de l'adverbe, ce en quoi il tient de la conjonction. C'est sans doute moins simple que de retenir par cœur une liste de mots invariables ou que d'établir des rapprochements évidents entre l'adverbe et le complément circonstanciel; mais n'est-ce pas plus éducatif, et ne doit-on pas demander à des normaliens, à des candidats aux postes de professeurs, de regarder d'un peu près les faits du langage, de les commenter, de les interpréter et de ne pas s'en rapporter aux indications trop sommaires et trop impératives de certains manuels? « La lettre tue et l'esprit vivifie. » Le rôle du livre doit être non de prescrire, mais de guider la recherche personnelle en dégageant d'un principe ses conséquences logiques.

Il en irait de même pour l'étude des fonctions. L'art de reconnaître la fonction d'un mot ou d'une proposition consisterait, avant tout, à tirer de la définition de cette fonction une conséquence aussi rigoureuse que possible s'appliquant à tel ou tel cas particulier. Mais cela suppose un parfait accord de tous les grammairiens sur cette définition, et je sais bien que ni sur les termes dans lesquels elle est énoncée, ni sur l'idée qu'elle renferme, ils n'arrivent guère à s'entendre. Qu'il s'agisse du complément, de l'attribut, de l'apposition, du sens transitif ou intransitif des verbes, pour nous en tenir aux questions les plus générales, il y a entre eux antagonisme ou équivoque, quelquefois l'un et l'autre. On se contente de se servir du même mot quitte à lui donner un sens différent.

Sans doute on pourrait réunir un congrès de grammairiens pour

établir l'unité de vues désirable. Mais il n'est pas prouvé que les divergences ne s'accuseraient pas plus âprement encore. Et, en tous cas, il faudrait inviter à ce congrès non seulement des professionnels de la grammaire, mais des philosophes, des savants et des écrivains qui ont l'habitude, eux aussi, de comparer, de juger, de choisir pour l'expression de leur pensée le sens qui la traduit le plus exactement. Aussi bien annonce-t-on qu'un romancier de marque s'apprête à livrer au public un volume de considérations sur la grammaire. Mais il serait bien imprudent d'attendre l'accord complet entre tous les intéressés. Et alors comment sortir d'embarras?

Il ne me semble pas impossible, tout en donnant une définition, une théorie que l'on croit juste, de faire connaître la définition, la théorie du voisin. C'est ainsi qu'on procède dans l'enseignement de la philosophie, et c'est à cette méthode que cette discipline doit, à mon sens, sa vertu propre. Il ne serait certainement pas plus difficile d'expliquer à des jeunes gens les divers sens donnés au mot *complément* que d'exposer aux candidats au baccalauréat les diverses solutions proposées au problème de l'origine du langage.

J'avoue que des doutes peuvent se glisser sur les questions en apparence les plus simples. Je n'ai jamais pu me résoudre, pour ma part, à considérer dans l'expression : *Il pleut des balles* le mot *balles* comme le sujet de *il pleut*. Malgré moi, l'idée de pluie, l'image même de la pluie s'impose à mon esprit quand j'entends ou que je lis les quatre mots, et les *balles* m'apparaissent comme un mode particulier de cette pluie, comme une sorte d'accusatif de relation analogue à celui qu'emploient si fréquemment les poètes grecs. Comment, dans ces conditions, considérerais-je le mot *balles* comme un sujet réel? En mon for intérieur, j'en fais un complément; mais je me garde bien d'exiger que les candidats y voient, eux aussi, un complément; quand tel ou tel d'entre eux me dit qu'il en voit un, je m'empresse de lui faire préciser sa pensée, et je ne cache pas que, jusqu'ici, j'ai toujours été obligé de baisser sa note. Si derrière chaque terme grammatical désignant une fonction, il est permis de voir autre chose que ce que tout le monde y voit d'ordinaire, il faut être capable de fournir des arguments. Mais, ces arguments une fois

fournis, personne, s'ils sont logiques ou ingénieux, ne peut en tenir rigueur à celui qui les présente, bien au contraire!

Les manuels actuellement en usage mettent-ils les élèves, les étudiants à même d'observer de façon personnelle les faits du langage, de comprendre nettement le mécanisme des fonctions et de saisir, chez un grand écrivain, ce don de l'expression qui constitue le style? Disons du moins que quelques-uns semblent entrer dans cette voie. Je parlais tout à l'heure de l'ouvrage élémentaire de M. René Radouant : jamais, je crois, on n'a exposé avec plus de clarté, plus d'exactitude, plus de pénétration le sens particulier des modes et des temps du verbe. Dans le manuel de MM. Lanusse et Yvon, l'étude des propositions subordonnées, abstraction faite d'une terminologie un peu rébarbative, révèle véritablement la fonction propre et la valeur de chacun de ces types de propositions. Comment ces auteurs sont-ils arrivés à de tels résultats? En observant les faits, en cherchant la réalité révélée par la forme, en étudiant vraiment les ressources de la langue pour l'expression de la pensée, en faisant preuve d'esprit critique et en témoignant par là qu'au dogmatisme infécond, encore trop répandu, peut se substituer dans l'enseignement l'esprit de libre examen, de simple et logique discussion sur des sujets à la portée des élèves. Beaucoup désespèrent de la grammaire : je crois, pour ma part, que la crise approche du dénouement et que, pour le plus grand profit de l'enseignement du français, la grammaire rénovée prendra définitivement sa place à côté des disciplines réputées les plus utiles pour la formation de l'esprit.

André Fontaine.

Conscience professionnelle.

L'EXAMEN de conscience, particulièrement propre, dans notre vie individuelle, à améliorer nos pensées, nos sentiments et nos actes, ne l'est pas moins à apprécier et à redresser la manière dont nous nous acquittons de nos devoirs professionnels. Certes, et ceci n'est point une simple précaution de début, je suis bien certain de la conscience du personne enseignant, et les exemples n'y sont pas rares de la plus exigeante. N'empêche qu'elle n'a pas chez tous, il va sans dire, la même netteté, qu'elle se satisfait parfois à trop bon compte, chez quelques-uns à qui, comme ils disent, elle ne reproche rien, que chez tous, tant que nous sommes, sa tendance naturelle la conduirait, si nous n'y prenions garde, à se faire de moins en moins scrupuleuse, et qu'il peut donc, à ce que j'estime, n'être pas inutile d'en parler, de la montrer comme elle devrait être, telle qu'elle est chez les meilleurs, de rechercher les causes qui l'affaiblissent et les moyens de l'entretenir.

La conscience professionnelle s'accompagne d'abord, il n'est pas superflu de le remarquer, d'une vue exacte de la tâche, de toute la tâche, à accomplir, et des moyens à employer; c'est dire qu'elle est plus exigeante, toutes choses égales, si l'initiation professionnelle a été plus complète, et qu'il peut donc arriver qu'une insuffisance d'activité soit due à une conception étroite de la fonction.

A elle seule pourtant, cette conception, même claire et complète, serait loin, quoique nécessaire, d'être suffisante. Il y faut aussi et surtout la volonté de la réaliser, le souci actif de développer en soi les qualités indispensables à un éducateur, de faire chaque jour ce que l'on est tenu d'accomplir, non superficiellement, mais à fond, ou, en d'autres termes, de faire ce que l'on fait, le souci de l'être et non simplement du paraître.

Cette disposition est, pour une part, le produit de la formation de l'instituteur; mais il va de soi qu'elle sera, à beaucoup près, plus forte chez celui qui, ayant le goût de l'enseignement, avait choisi cette carrière avant tout parce qu'il se sentait attiré vers elle et qu'il aimait les enfants.

Plus encore que la notion exacte de la tâche à faire, c'est cette disposition qui garantit la conscience professionnelle. N'arrive-t-il pas de trouver des maîtres doués, capables, qui s'annonçaient tels dès l'École Normale, ou dès leurs débuts, et qui pourtant n'obtiennent pas des résultats en proportion, parce qu'à leur capacité ils ne joignent pas une application suffisante ou soutenue? On est déçu quand on les voit à l'œuvre, sur le vif, dans leur classe, où leur réel savoir-faire ne réussit pas à donner le change sur le niveau des élèves. Et, par contre, il en est d'autres, moins bien doués ou préparés, mais assurément plus méritants à la fois et plus utiles, dont l'attachement à la fonction et la continuité de l'effort sont autrement tangibles.

Le fléchissement de la conscience professionnelle peut avoir des causes diverses. Pour ne retenir que les principales, il peut provenir, d'abord, d'une soumission, qui n'est que trop facile, à une loi dont le domaine, au dire des philosophes, s'étend à toute la nature, et non seulement à l'humanité, la loi du moindre effort. C'est elle, si nous n'y avisons, qui nous fait nous contenter de la culture et du savoir déjà acquis, de la lecture de publications périodiques et de romans lus par manière de délassement au lieu de celle de livres sérieux, de fond, qui renouvellent le savoir général et professionnel. A cet égard, tout n'est pas, il s'en faut, à souhait. Je me contente d'ajouter à ce sujet qu'on ne peut s'étonner qu'un maître qui ne s'applique point à rester, avant tout, jeune lui-même, jeune d'esprit et de cœur, perde vite le souci d'entretenir la vie dans son enseignement, d'ouvrir

les esprits autant que de les meubler, et qu'il en arrive bientôt surtout sa tâche pouvant lui paraître, d'une année à l'autre, monotone, à se contenter de notions superficielles et verbales, de procédés mécaniques et toujours les mêmes.

La loi du moindre effort a d'ailleurs d'autres effets sur lesquels il nous faut insister, celui notamment de laisser trop aisément la prépondérance, dans un conflit de devoirs, à celui qu'il est le plus facile d'accomplir, et, dans un conflit de désirs ou de tendances, à celui qui est le plus vif, mais qui n'est pas toujours celui qui devrait être satisfait ou suivi. De telles oppositions sont fréquentes chez tous ceux qui remplissent une fonction publique quelle qu'elle soit. De ce fait, ils ont le devoir de servir un intérêt général, et leur relâchement nuirait à la collectivité; et, d'autre côté, en tant qu'individus et que membres d'une famille, ils ont, en même temps, des intérêts et des devoirs particuliers, et qui ne sont pas toujours, assez s'en faut, dans le sens même de l'office public qui leur a été confié.

C'est à une conciliation raisonnable de ces intérêts et de ces devoirs qu'il faut s'appliquer; mais il va sans dire aussi que c'est l'intérêt collectif, celui en vue duquel on exerce sa profession, qui doit en principe passer avant tout le reste. La raison et la conscience le proclament; mais leur voix sera-t-elle toujours entendue, et n'est-il pas plus certain que c'est la tendance la plus naturelle qui l'emportera, parce que la plus forte, celle qui nous fait mettre au premier plan notre intérêt propre et immédiat, et trouver gênants nos devoirs professionnels? N'est-il pas trop certain que la conscience de la portée sociale de la fonction s'obscurcit par entraînement naturel?

C'est ainsi que s'expliquent trop évidemment des congés dont plus d'une fois, sans doute, la nécessité serait moins vivement ressentie si l'on prévoyait une réduction ou une suppression du traitement, des interversions de classes au sujet desquelles apparemment on se croit en règle par cela même qu'on les sollicite quand on ne nous met pas simplement devant le fait accompli, certains manquements à une exactitude et à une ponctualité qui sont la règle du plus grand nombre, mais devraient être celle de tous, tant elles sont élémentaires. Il est agréable, et il n'y faut aucun effort, de se rendre dans sa famille, le plus souvent

à la grande ville, deux fois par semaine, et d'y passer aussi la soirée du dimanche et du jeudi; le lendemain, on manque le premier train ou le premier tramway, on a une panne de bicyclette, et l'on arrive en retard ou, en mettant tout au mieux, je veux dire au moins mal, on arrive juste à l'heure. Et la page charmante me revient en l'esprit, où Vessiot décrit l'entrée en classe telle qu'il la concevait, et telle aussi, heureusement, qu'elle est encore assez souvent pratiquée : « L'heure approche, la porte est ouverte, le seuil est luisant de propreté.... Le maître est là sur le seuil, il regarde les enfants venir.... Au passage il envoie à chacun un mot.... L'enfant a senti que le maître s'intéresse à lui, aux siens, qu'il a du plaisir à le revoir, qu'il lui veut du bien, qu'il l'aime. La classe a commencé avant l'entrée en classe, et cette première leçon, ce bon accueil du maître, ces paroles de bon augure et de bon conseil, ne sont pas la moins profitable des leçons. »

Et c'est avec tristesse aussi que l'on pense à la pauvreté de l'influence exercée par ces maîtres et ces maîtresses qui ne résident pas, en fait, parmi leurs élèves et les parents de leurs élèves, à celle qu'ils pourraient exercer, au bien qu'ils pourraient et devraient faire.

Ou encore après un congé de quelques jours, comme celui du jour de l'An, ou de la Pentecôte, il peut même arriver que l'on se trouve dans la nécessité absolue — c'est ce que l'on nous écrit, quand on nous tient au courant — de retarder d'un jour la rentrée : c'est une correspondance manquée, une circonstance imprévue et impérieuse; le report des classes au jeudi n'assure-t-il pas d'ailleurs la sécurité de la conscience?

Et d'autres occasions ne sont-elles pas assez nombreuses, où des obligations de famille sont prétextes à des absences et à des interversions que l'on eût pu éviter? Ne serait-il pas possible, dans la plupart de ces cas, de mettre ou de faire mettre à profit le jeudi ou tout autre jour de congé réglementaire?

Pour tout redire en peu de mots quand il y a opposition — et ces occasions sont assez fréquentes — entre l'intérêt personnel et celui du service, il suffirait le plus souvent, pour donner le pas à ce dernier, d'une attention et d'une réflexion toujours en éveil, et d'une intervention de la volonté.

Au surplus, il faut bien remarquer que l'affaiblissement de la conscience professionnelle, comme d'ailleurs de la conscience morale (ne se pénètrent-elles pas plus intimement chez des éducateurs?) se produit non de façon brusque, mais graduelle et lente. Il consiste en une suite de petites capitulations dont l'importance peut paraître assez insignifiante si l'on ne considère que chacune d'elles, mais ne devient que trop réelle par leur répétition, ainsi que par la force accrue de l'habitude. Il peut sembler peu grave de manquer une fois à l'exactitude dans l'entrée en classe, la sortie, la longueur d'une récréation, dans la conformité à l'emploi du temps, etc. Mais la pente est glissante. Plus vite qu'on ne le croit, l'habitude endort la réflexion, la conscience, conduirait à une véritable inconscience. Et c'est ainsi que lentement, mais sûrement, l'on en viendrait à tenir pour du « zèle » (et même parfois, — étrange solidarité! — à reprocher ce « zèle » à d'autres) ce qui n'est que le devoir professionnel tout simplement. Et, de la même façon, sans qu'on y pense, et parce que l'on n'y pense point, on tient bientôt pour normal ou pour un droit ce dont on a indûment déjà usé. En voulez-vous un exemple? L'Assemblée générale de la Société de secours mutuels a lieu, dans ce département, le samedi, veille de la Pentecôte, et, pour employer les termes mêmes du Bulletin, « les instituteurs et les institutrices qui ont l'intention d'y assister sont autorisés à fermer ce jour-là leur école ou leur classe, à la condition d'en donner avis à leur Inspecteur primaire ». Or il nous arrive de recevoir à cette époque-là des demandes du genre de celle-ci : « Si vous voulez bien m'autoriser, écrit-on, à faire jeudi les classes du vendredi, je disposerai de quatre jours qui me permettront d'aller... ». Nos correspondants sont sans doute étonnés d'apprendre par notre réponse, que le samedi n'est jour de congé, évidemment, que pour permettre d'assister, effectivement il va de soi, à l'Assemblée générale.

Et ces capitulations successives, on en prend d'autant plus facilement l'habitude qu'on les appuie, pour tranquilliser sa conscience, sur des motifs qui ne sont que des prétextes ou, pour les appeler par leur nom, des sophismes de justification. Pour expliquer, par exemple, la non préparation de la classe, on alléguera : j'ai actuellement trop peu d'élèves, — ou, je fais

la classe depuis longtemps, — ou, la tenue d'un carnet quotidien n'est que poudre aux yeux, etc. Comme si ces élèves, même peu nombreux, n'avaient pas droit à tous vos soins, un droit même plus strict, si possible, du fait que leurs parents les envoient aussi à l'école à l'époque des grands travaux; comme si une leçon pouvait être ordonnée, substantielle et profitable, sans une détermination préalable de sa matière et de ses étapes, d'ailleurs en vue d'une classe actuelle, de cette année, de tel jour, de telle séance; et comme enfin si, au lieu de n'être qu'un trompe-l'œil, des notes écrites précises ne pouvaient pas être ce qu'elles doivent être, la trace de recherches et de réflexions effectives.

De même, si des résultats médiocres pourraient s'expliquer, en grande partie, par une insuffisance d'activité, n'est-il pas plus commode de ne les attribuer qu'à l'inintelligence et à l'indiscipline des élèves, à l'influence des familles, à l'irrégularité de la fréquentation?

Je n'ai pas épuisé les causes qui peuvent diminuer l'activité professionnelle. Qu'il me suffise d'avoir démêlé les plus agissantes. Par là même d'ailleurs, n'ai-je pas indiqué les remèdes appropriés? D'une vue d'ensemble, ayons le souci d'une incessante amélioration générale et professionnelle. A cet effet, et tout en faisant une part aux livres de distraction, pourtant choisis avec discernement, continuons notre culture par la lecture et l'étude attentive de livres de fond. Je compte insister une autre fois sur ce point, tant il me paraît capital. En même temps, « ne faisons rien que de sincère et que de sérieux ». Dans la préparation de la classe, ingénions-nous à rajeunir notre enseignement, à le présenter sous des aspects nouveaux afin d'en varier et d'en assurer l'intérêt. Et, pour m'en tenir à un autre exemple, que la correction des devoirs ne consiste pas seulement dans l'usage d'encre rouge ou, moins encore, dans un simple visa qui ne trompe personne, mais que l'élève y soit associé, mis à même de redresser ses propres fautes et de les éviter à l'avenir. En peu de mots, appliquons-nous à garder libre notre esprit, à rendre notre expérience attentive, autant dire réelle.

Parmi les moyens de la rendre telle, j'ai à cœur de souligner la portée de l'examen de conscience. Notre tendance n'est que

trop naturelle, j'y ai insisté, à vivre d'une vie tout extérieure, à nous contenter d'une impulsion reçue, à agir sans réfléchir. La réflexion elle-même peut avoir ses dangers, multiplier les scrupules et les hésitations, porter sur des objets qui n'en valent pas la peine, paralyser l'action. Mais cet excès n'est guère à redouter, je crois; et qui ne voit qu'elle est la plus propre à nous renseigner sur nos vrais motifs ou mobiles, sur les résultats obtenus, à nous préserver de nos erreurs passées, et à nous montrer la voie à suivre? Il faut plaindre ceux qui ne savent pas, de leur volonté ou initiative, se recueillir, faire le silence autour d'eux et en eux pour mieux voir, entendre et apprécier, se ménager une vie intérieure.

Cette réflexion doit être inséparable de toute lecture sérieuse, d'autant plus féconde qu'elle est plus active, et qu'elle provoque de plus fréquents retours sur soi-même et sur sa profession. Tous les jours d'ailleurs, n'a-t-elle pas sa place dans la préparation de la classe, j'entends une préparation effective où, dans le calme qui favorise le recueillement, le maître ayant devant lui, quoique absents, ses élèves, peut mieux apprécier, par les résultats, sa procédure, son enseignement, son action, et se rendre mieux compte des imperfections et des lacunes.

Je voudrais, en outre, qu'à cet effet, chacun se fît une règle de se replier sur lui-même à d'autres moments, et d'ailleurs à des intervalles et dans la forme qui conviendraient le mieux à la tournure particulière de son esprit. A chacun de se faire sa règle! Tout ce que je veux ajouter, c'est que les vacances et les congés m'y semblent bien propices. L'essentiel est que l'habitude se généralise de la réflexion en vue d'estimer son action et de l'orienter, et que chacun de nous se demande donc à lui-même, très sincèrement et virilement, s'il a fait tout ce qu'il pouvait et devait pour la régularité de la fréquentation, la tenue du local, la santé de ses élèves, pour leur faire contracter de bonnes habitudes, pour corriger tel élève de tel défaut, pour la préparation de la classe, la correction des devoirs, si son action au dehors, et quant aux œuvres annexes, a été réelle, suffisante, quelles initiatives il a prises, pourraient être prises, quels travaux personnels il pourrait entreprendre, etc.

Qui ne voit, je le répète, le profit de ces périodiques retours

sur soi, et combien l'action quotidienne en serait renouvelée et améliorée?

Et, à s'appliquer à faire de mieux en mieux sa tâche, chacun, de surcroît, éprouvera les meilleures satisfactions. L'activité est source de joie; et, d'autre part, considérez la grande place qu'a la profession dans votre vie. Aussi, de cette activité même, il résultera, pour tous, un plus grand attachement à la fonction. Le meilleur moyen de continuer à aimer, ou de se faire aimer sa profession, c'est de l'exercer en toute conscience.

AMBIELLE.
Inspecteur primaire à Toulouse (2e C.).

Notes pédagogiques[1].

Les œuvres post-scolaires : Obligation morale d'y participer.

J'ai d'abord attiré l'attention du personnel sur la nécessité de travailler au développement des œuvres post-scolaires : les deux semaines supplémentaires de vacances désormais accordées à tous en font une obligation morale; d'autre part, l'école ne peut vivre si elle ne groupe autour d'elle des sympathies agissantes. Quant aux moyens, toute latitude est laissée de les choisir selon les milieux : veillées où on lira un livre de la bibliothèque, un article bien choisi de revue ou de journal, entretiens sur le plan cadastral et problème s'y rapportant, séances de travail coupées de lectures ou de chant durant lesquelles on mettra en application les suggestions d'un journal de modes, les recettes expliquées d'un livre d'économie domestique.

Ce qu'il faut, c'est qu'il y ait dans chaque village « un foyer de vie intellectuelle et morale ».

Coopération matérielle et intellectuelle.

Un pressant appel a été fait lors des conférences et depuis renouvelé en faveur des œuvres d'assistance et d'éducation propres à assurer la sécurité matérielle et l'activité intellectuelle du personnel : il a été entendu. Les cotisations affluent pour la

1. Toutes les notes que nous publions aujourd'hui sont extraites d'un rapport de M. Gatet, inspecteur primaire à Aubusson. [N. D. L. R.].

« Bibliothèque pédagogique » et l' « Orphelinat ». Pour porter remède à l'isolement dans lequel vivent nombre de maîtres, les numéros de la *Revue pédagogique* restent un mois dans chaque canton, et je compte que les directeurs de chef-lieu en tireront profit et sauront leur trouver des lecteurs. Des livres de pédagogie récemment parus ont été lus avec intérêt par des maîtres qui m'ont adressé à cette occasion des observations intéressantes. Le choix des livres témoignera qu'il ne s'agit pas d'imposer une doctrine officielle; la confrontation d'opinions autorisées conduira à la réflexion personnelle et développera le véritable esprit critique.

L'enseignement scientifique à l'école primaire.

Aucun changement n'a été demandé aux programmes départementaux de 1900 modifiés en 1919. J'ai seulement attiré l'attention sur la balance et la nécessité de familiariser les enfants avec la double pesée, la distillation qu'on peut réaliser avec l'eau salée, le vin ou le bois et dont il faudra faire comprendre le principe, les fermentations que l'on rencontre à chaque pas, à la cave, à la laiterie, à l'étable, dans la huche où l'on fait le pain.

Sur le chapitre des métaux j'ai montré comment à l'école rurale de garçons, il faudra concentrer l'attention sur le métal le plus usuel : le fer, sur les altérations qu'il subit à l'air et ne parler des autres métaux qu'en tant qu'ils servent à préserver le fer de l'oxydation (minium, étain fondu); comment à l'école de filles, il faut envisager les métaux comme entrant dans la confection de la batterie de cuisine (conductibilité, densité, altérations qu'ils peuvent subir à l'air, à la chaleur, au contact de certains aliments, nettoyage, prix).

Enseigner n'est pas se laisser conduire, comme par la main, par l'auteur d'un manuel, c'est choisir, tâche difficile, tâche proprement humaine : la plante suit des affinités chimiques, l'animal suit l'instinct, l'homme doit choisir : *au commencement fut le choix.*

J'ai rappelé que l'enseignement scientifique ne doit pas être livresque ni oratoire. Est condamnée la pratique qui consiste à faire apprendre par cœur des nomenclatures, des définitions

que l'enfant vide de leur sens et qui constituent souvent des erreurs (quand on a dit que la tige porte les branches, il est difficile de voir dans le tubercule de la pomme de terre une tige souterraine). Il est non moins vain de s'efforcer d'atteindre à l'éloquence : on ne peut soutenir longtemps ce ton, on délaie, on s'empêtre : au contraire, devant un récipient où l'on fait chauffer de l'eau, une fleur qu'on dissèque, l'esprit retrouve vite son assurance et par là son ingéniosité et sa pénétration.

Si l'on veut vraiment instruire l'esprit, organiser les notions et ne pas seulement les entasser, il faut tenir compte de la façon naturelle dont se développe l'esprit de l'enfant et du processus dialectique de l'esprit humain.

L'idée que l'enfant prend de la nature est toujours en rapport avec ses besoins, sa puissance et sa volonté d'agir. Ses connaissances sont d'abord descriptives et actuelles : il voit les choses dans leurs qualités et dans l'instant; plus tard, il les voit se transformant, il saisit les variations qu'apporte le rythme des saisons, il devient curieux de l'histoire de certains insectes. Mais les notions acquises ne s'organisent que lentement et l'esprit de l'enfant a un contenu aussi disparate que la poche de sa culotte : le langage ne le conduit qu'à des classifications rudimentaires. Enfin on voit poindre, d'abord très confuses et parfois faussées par les préjugés du milieu, les idées de causalité et de finalité.

C'est donc une marche à la fois naturelle et logique que celle qui consiste à faire de la leçon de choses la forme principale de l'enseignement scientifique du premier âge, de l'observation prolongée celle de l'enseignement aux enfants plus âgés et qui réserverait pour des esprits plus mûrs la classification et la recherche des relations causales. Ainsi iraient s'ordonnant et s'intégrant les connaissances de l'enfant. Qu'il soit entendu d'ailleurs que même avec les tout petits on ne s'en tiendra pas à la simple description; à l'occasion on fera constater les transformations que subit l'objet (la fleur de pommier, l'œuf couvé, la laine filée). On fera établir à l'enfant des classifications très générales (états des corps).

L'observation prolongée.

Par les considérations qui précèdent on se rend compte que l'*observation prolongée* convient surtout au cours moyen.

Elle n'est d'ailleurs pas inconnue dans nos écoles; presque partout on suit les phases de la germination du haricot. Il faut la généraliser à cause de sa valeur éducative.

Elle est facile à organiser sans bouleverser l'emploi du temps; elle ne nécessite pas un matériel dispendieux : la nature nous sera un vaste laboratoire et on devra utiliser le jardin scolaire pour des fins pédagogiques.

On peut faire observer les variations de l'ombre d'un piquet vertical durant la journée, durant l'année et conduire les élèves à fixer la date de ces époques critiques qui sont les solstices.

Le développement des êtres vivants est caractérisé par la croissance et la différenciation : c'est dire que pour que l'observation soit complète, il faut qu'elle soit prolongée. Ces deux manifestations essentielles de la vie pourront d'ailleurs être observées sur la plante plus facilement que sur l'animal.

On ne peut faire constater la croissance des os, mais sur de jeunes tiges de sureau on mesure la vitesse de l'accroissement en longueur et on constate des modifications de structure. La formation du poussin dans l'œuf ne peut s'observer directement mais sur des fleurs d'églantier, de noisetier l'élève pourra suivre la transformation de la fleur en fruit. La classe pourrait nourrir quelques chenilles, les voir filer leur cocon, assister à l'éclosion du papillon.

On se bornera à étudier un petit nombre de types, les plus communs dans le milieu (exemple : fleurs de noisetier, de chêne, de châtaignier). On les fera étudier parallèlement car la comparaison soutient l'esprit d'observation. Le dessin, l'obligation d'un compte rendu oral ou écrit conduiront à mieux regarder. Le travail sera-t-il collectif? Cela n'est guère apparu possible que dans la dernière année de scolarité; à l'ordinaire, les observations personnelles de chaque élève figureront sur une page spéciale de son cahier avec leur date; mais nul doute qu'il ne

s'établisse à ce propos entre lui et ses camarades de fréquents échanges d'idées qui stimuleront les esprits.

Cette pratique de l'observation prolongée est en accord avec les instructions qui accompagnent les programmes officiels. « L'enfant qui sort de l'école primaire sait peu mais sait bien, l'instruction qu'il a reçue est restreinte, elle n'est pas superficielle. » C'est qu'en effet la science n'a de pouvoir éducatif qu'à la condition d'entrer dans le détail, une seule observation bien prise est féconde, mille observations incomplètes ne font qu'encombrer l'esprit.

Or, pour être approfondie, une observation sur le vivant doit être prolongée : l'intuition rapide est insuffisante pour nous rendre compte de la complexité des choses et ordonner les faits. Ce qui frappe le plus l'enfant dans une fleur, les pétales colorés, n'est pas le plus important; mais à mesure qu'il les voit se flétrir et tomber, qu'il fait attention au développement de l'ovaire, il saisit l'importance relative des divers organes, leur subordination.

Cette méthode permet de dépasser le stade de la simple constatation où s'enlise parfois la leçon de choses, elle fait apercevoir des régularités de coexistence et de succession, elle conduit à la connaissance scientifique.

Ce régime intellectuel est plus *naturel* que les leçons de choses toujours variées, kaléidoscopiques. L'enfant retrouve dans ce qu'il observe aujourd'hui des aspects remarqués précédemment; ils sont fixés dans sa mémoire par une répétition qui n'est pourtant pas monotone, il discerne quelques changements, les note avec intérêt, minutieusement; même il s'habitue à prévoir dans quel sens se produira le développement ultérieur, à interpréter certains signes annonciateurs : ce sont là les formes mêmes de l'activité d'un bon esprit; c'est aussi ce que la vie réclamera : l'habitude de l'effort longuement poursuivi.

Faire apercevoir ce cycle de la vie végétale : plante, fleur, graine qui depuis si longtemps se poursuit et s'accorde au rythme des saisons, faire sentir cette harmonie des choses qui renaît éternellement, c'est ouvrir l'imagination à la beauté profonde de la science et de la nature. Quelle idée ne prend-on pas de la puissance de l'élan vital quand on voit la plante se hâter de produire la graine, portant la feuille avant les fleurs qui devront

la nourrir, multipliant les germes, s'ingéniant à en faciliter la diffusion, quand on assiste à ce pullulement des poissons, des insectes, à ce foisonnement tumultueux, éternel, indomptable de la vie animale. Quel vin généreux pour l'esprit que les nomenclatures risquent d'anémier!

N'est-ce pas aussi le meilleur moyen d'incliner l'enfant au respect de la vie, de l'attacher au sol? On aime ce que l'on a pénétré par une intelligente sympathie : la campagne ne lui sera plus un milieu indifférent et l'enseignement reçu à l'école lui aura préparé pour l'avenir bien des joies.

Le matériel expérimental.

C'est pour éveiller et soutenir les initiatives que j'ai abordé la question des *expériences faites sur des matières usuelles.*

D'après les souvenirs qu'on a gardés de l'École normale et aussi sur la foi des gravures du livre, on croit que l'expérience exige la mise en œuvre d'un matériel spécial, compliqué, de produits rares, chers et qu'elle doit produire des changements subits de couleur ou des déflagrations.

On peut supprimer le cadran du pyromètre et l'expérience sera plus facile à interpréter; vous ne pouvez recueillir le gaz carbonique sur l'eau, plongez simplement une allumette enflammée dans le verre où vous avez versé du vinaigre sur de la craie.

Pensons que l'école rurale n'a pas à préparer des chimistes d'industrie familiarisés avec tous les réactifs, mais plutôt des cuisinières, des cultivateurs. Faisons fermenter un jus sucré et constatons les transformations qui se produisent dans le liquide, le dégagement gazeux; faisons dessécher le blanc d'œuf et pesons-le; soumettons-le à l'action de la chaleur; faisons un bouillon de viande en partant de l'eau froide puis de l'eau chaude.

Nous n'aurons pas émerveillé l'enfant, il n'aura pas éprouvé comme devant une détonation, une émotion qui pour un temps d'ailleurs entraînera une diminution de la puissance de sensation consciente.

Nous n'aurons donné le temps de naître à des convictions profondes : car il faut du temps pour que la conviction — surtout

paysanne — s'affermisse : une expérience qui ressemble à un tour de passe-passe n'y réussit pas. Usons de la balance, du mètre, de la montre pour arriver à des constatations précises (diminution de poids que subit la craie chauffée, poids de sel que peut dissoudre un litre d'eau). Habituons les élèves à interpréter ces expériences, car le plus simple des faits, une feuille qui tombe, met en jeu un nombre infini de causes, une bougie qui brûle c'est une collection de phénomènes chimiques et physiques emmêlés.

Pour réaliser des expériences à l'école primaire, il faut donc de l'ingéniosité : pourtant, un matériel scientifique est indispensable. Comment se le procurer?

Municipalités, amis de l'École aideront l'instituteur; mais il y a un art, fait de patience et d'intuition psychologique, de les amener à s'intéresser au travail scolaire, d'en saisir l'intérêt et de vouloir le faciliter. Il ne faut pas que les demandes de l'instituteur soient posées de telle façon qu'un refus ferme l'avenir, il ne faut pas bouder après un premier échec. Des exemples prouvent d'ailleurs qu'on peut réussir.

La vente des plantes médicinales peut fournir quelques ressources, mais l'instituteur devra faire en sorte que les enfants sachent bien à quoi a été employé l'argent : il ne faut pas que le soupçon l'effleure.

J'ai exposé enfin le fonctionnement des coopératives scolaires qui ont donné de si heureux résultats dans les Charentes. Comment les instaurer dans nos écoles, comment les acclimater en Creuse? On leur donnera d'abord un but limité : achat d'étoffes, de laines nécessaires pour la réalisation d'objets utiles, abonnement à un journal pour enfants; elles seront administrées par les élèves eux-mêmes. Quand ils en auront compris l'avantage il faudra les amener à penser qu'ils pourraient employer une partie des fonds à acheter tel produit qui manque pour faire une expérience très intéressante si l'on en juge par ce que dit le livre.... Désormais la Société a élargi son but : au maître de la faire vivre, d'y intéresser tous les grands élèves et les parents eux-mêmes.

C'est par ce biais qu'on va tenter d'établir ces coopératives scolaires.

Mais il est indispensable, pour que l'enseignement des sciences donne de bons résultats, que le matériel mis à la disposition des maîtres s'augmente; il me paraît nécessaire aussi que la science du maître soit précise et sûre et qu'elle dépasse celle du livre que les élèves ont entre les mains; c'est pourquoi j'ai conseillé au personnel de rafraîchir ses connaissances dans des manuels à l'usage de l'enseignement primaire supérieur. Il faut de plus que le maître soit un homme de réflexion et de caractère : plus que le procédé ou la recette pédagogique, ce qui importe c'est l'élaboration des connaissances; celui qui enseigne les éléments doit avoir réfléchi sur le savoir humain, et d'autre part, il faut qu'il soit un caractère pour garder son esprit critique en face du manuel et s'ingénier à rendre son enseignement plus simple et plus efficace.

Questions et discussions.

L'enseignement du travail manuel.

La première constatation qui s'impose est que le travail manuel, rendu obligatoire comme matière d'enseignement, par la loi du 28 mars 1882, n'a pas reçu tout le développement que comportent les programmes établis par l'arrêté du 27 juillet 1882, reproduits ou modifiés par les arrêtés du 18 janvier 1887 et du 17 septembre 1898. S'il occupe une place importante, sous la forme à peu près exclusive de travaux de couture, dans les écoles de filles, s'il retient, mais d'une façon parfois insuffisante, l'attention des maîtresses chargées des écoles maternelles et des classes enfantines, il est négligé dans la plupart des écoles de garçons. L'arrêté du 19 juillet 1917 en instituant une épreuve de travail manuel au certificat d'études, pour les garçons aussi bien que pour les filles, lui a valu, dans ces écoles, un regain d'activité; néanmoins, le temps qui lui est consacré, reste à peu près partout, au-dessous de ce qui est désirable et possible.

Réduit dans sa durée, l'enseignement n'est pas toujours assez méthodique. Bien peu de maîtres et maîtresses préparent comme il conviendrait la leçon de travail manuel. Aussi, les exercices ne sont pas suffisamment coordonnés, les rapports étroits qui doivent unir l'enseignement du travail manuel à ceux de la géométrie et du dessin sont souvent méconnus et la forme collective et simultanée, qui convient à cet enseignement comme à tous les autres, est rarement employée.

Pour expliquer cette insuffisance, diverses raisons ont été données : manque de temps, difficulté d'organisation, indifférence ou hostilité des parents. Aucune n'est absolument convaincante.

La vérité est que beaucoup d'institutrices sont trop portées à considérer le travail manuel comme une suite d'exercices un peu machinaux qui conduisent les élèves à exécuter automatiquement, mais avec sûreté, par l'effet de l'habitude, un certain nombre de points; que trop de maîtresses de classes enfantines ou d'écoles maternelles se laissent volontiers accaparer par les exercices plus proprement scolaires, la lecture, l'écriture et le calcul; que la plupart des instituteurs sont convaincus de la puérilité et par suite de l'inutilité de cet enseignement tel qu'il peut être donné à des enfants de six à treize ans, dans des écoles toutes dépourvues d'atelier.

Cet état d'esprit semble bien dériver, en dernière analyse, de ce qu'on a un peu perdu de vue l'intention qui fit introduire cette nouvelle discipline dans les programmes, après divers essais plus ou moins heureux.

C'est donc à rechercher cette intention, pour définir avec précision l'objet et, par suite, les caractères du travail manuel scolaire, qu'il a fallu d'abord s'attacher.

Les instructions officielles placées en têtes des programmes qui prescrivent « de conserver à l'école son caractère essentiel d'établissement d'éducation, sans la changer en atelier », de développer « de bonne heure ses qualités d'adresse et d'agilité, cette dextérité de la main, cette promptitude et cette sûreté de mouvement qui, précieuses pour tous, sont plus particulièrement nécessaires aux élèves des écoles primaires destinés pour la plupart à des professions manuelles », de « préparer, prédisposer les garçons aux futurs travaux de l'atelier, les filles aux soins du ménage, et aux ouvrages de femmes », ces instructions situent exactement la question.

L'enseignement du travail manuel, tel qu'on peut le donner à l'école primaire à des enfants de six à treize ans, n'a pas une fin utilitaire immédiate; ce ne peut être qu'un moyen d'éducation générale qui contribue puissamment à l'éducation du corps, de l'esprit et du caractère.

En faisant diversion aux exercices proprement intellectuels, en donnant satisfaction au besoin de mouvement de l'enfant, il combat, comme les exercices physiques, les effets néfastes de l'immobilité et de la sédentarité, sur des organismes en forma-

tion. Au moment où l'activité sensorielle est intense, et, pour ainsi dire primordiale, il permet d'exercer méthodiquement les organes de la vue et du toucher, les deux sens qui contribuent le plus aux acquisitions intellectuelles. C'est ainsi qu'il fournit aux enseignements de la géométrie, du calcul et du dessin, la base concrète qui leur fait souvent défaut et sans laquelle ils ne peuvent conduire les enfants à des idées claires et précises. Par ailleurs, il exerce et fortifie les facultés d'observation et de réflexion, de combinaison et d'invention, donne des qualités d'ordre et de goût. En réalisant l'union étroite de l'effort physique et de l'effort intellectuel, il contribue à réhabiliter le travail manuel souvent considéré comme inférieur et peut ainsi développer l'amour et le respect du travail, quel qu'il soit. Il apparaît donc comme une discipline ayant sa fin et son objet propres, mais encore comme une méthode d'enseignement fondée sur deux principes essentiels : l'observation directe des choses et l'action.

C'est dire qu'il faut éviter, en cette matière, la spécialisation prématurée et l'automatisme créé par l'habitude, auxquels on est presque fatalement conduit dès qu'on a en vue l'apprentissage ou même le préapprentissage. Quel que soit l'effort tenté pour orienter l'enseignement vers l'adaptation aux besoins du milieu, il faut veiller à ce que les connaissances répandues et les aptitudes développées, restent assez souples pour que l'enfant puisse choisir, le moment venu, la forme d'activité souvent impossible à prévoir vers laquelle l'orienteront ses goûts et les nécessités de la vie.

Sans cesser d'être avant tout un facteur d'éducation générale, le travail manuel peut cependant constituer une bonne préparation à la vie pratique. Si les aptitudes qu'il développe : sûreté et précision du coup d'œil, agilité et dextérité de la main, faculté d'observation et d'invention, sûreté du goût, esprit d'ordre et de méthode, amour et respect du travail ; si les connaissances qu'il donne : notions claires de géométrie, de calcul et de dessin, habileté à lire et à établir un croquis, à se servir de la règle, du compas et de l'équerre, de l'aiguille et du crochet, sont précieuses pour tous, elles sont particulièrement importantes pour ceux qui se destinent à une profession

manuelle comme la plupart des enfants qui fréquentent l'école primaire. Il est du reste possible d'accroître l'action de l'enseignement en ce sens sans sortir du domaine de l'éducation générale, en donnant, toutes les fois qu'il est possible, comme fin aux exercices scolaires la réalisation d'un objet utilisable. La pièce dite d'étude ne doit absorber qu'un minimum de temps et d'activité; elle doit conduire très vite à la confection de petits objets utiles et variés dans la réalisation desquels il n'est ni nécessaire, ni désirable de rechercher la perfection qui ne peut être obtenue que par la répétition et l'automatisme. Confectionner une enveloppe, un petit mouchoir, c'est faire un exercice de pliage, un point, un ourlet, exercices éducatifs, mais c'est aussi confectionner des objets pratiquement utilisables. En partant toujours de l'analyse de ces objets, pour en refaire la synthèse, on peut concevoir le travail éducatif donné par des moyens utilitaires.

Tous les instituteurs et institutrices reconnaissent volontiers que le travail manuel ainsi conçu est susceptible de contribuer puissamment à l'éducation et à l'instruction des enfants et qu'il peut être donné partout avec un outillage et des ressources modestes sans exiger des maîtres des connaissances techniques spéciales et difficiles à acquérir.

Il reste à en rechercher l'organisation pédagogique.

« L'adaptation des programmes officiels, établie par mes soins avec la collaboration du personnel, en septembre 1918 ne paraît pas devoir être modifiée. »

« Tous les maîtres sont d'avis qu'en la suivant dans son esprit autant que dans sa lettre, il est possible et facile de faire un choix d'exercices adaptés à la force physique des élèves et à leur développement intellectuel, soigneusement gradués, variés et raisonnés, faciles à relier aux programmes de géométrie, de calcul et de dessin et conduisant à la confection de petits objets » (Circonscription d'Autun).

La question s'est posée de savoir s'il ne conviendrait pas de compléter les programmes établis par une liste d'exercices pratiques agricoles et horticoles pour les garçons et d'enseignement ménager pour les filles, ainsi que par l'étude de quelques outils. La négative a prévalu. Tout en reconnaissant qu'il convient de

donner à de tels exercices le plus d'extension possible, les maîtres ont été d'avis que les applications pratiques des notions de sciences, mentionnées dans les programmes cantonaux établis en janvier 1920, sont assez complètes et assez explicites pour suffire à les indiquer. Chacun doit garder assez d'initiative pour tenter tout ce qui lui paraîtra réalisable avec les ressources dont il dispose et qui varient d'une école à l'autre. Je partage cette manière de voir. L'installation d'ateliers scolaires n'a pas paru présenter un grand intérêt pour la raison que les travaux d'atelier ne sont prévus qu'au cours supérieur qui fait défaut presque partout ou qui n'existe qu'à l'état embryonnaire dans très peu d'écoles. J'ai cependant rappelé au personnel la circulaire ministérielle du 19 mars 1919, en lui demandant de rechercher ce qui pourrait être fait dans le sens indiqué, avec le double concours de l'État et des communes.

Le temps à consacrer au travail manuel est indiqué par l'arrêté organique qui prévoit deux à trois heures par semaine pour cet enseignement. Ce temps est atteint dans les écoles de filles. Pour les écoles de garçons, il a été décidé qu'on se rapprocherait autant que possible du minimum prévu sans que le temps réservé au travail manuel puisse être inférieur à une heure par semaine.

Quant à la durée et à la place des leçons, on a laissé à chaque maître le soin de les déterminer, en s'inspirant des principes suivants :

1° Prévoir des leçons aussi longues que possible, plutôt que des leçons nombreuses, la fatigue intellectuelle étant là moins redouter que pour les autres matières et une leçon courte se prêtant mal à l'exécution d'un travail raisonné et bien fait.

2° Placer ces leçons à un moment où l'éclairage est bon (éducation de la vue), aussi près que possible des leçons de géométrie et de sciences pour faciliter la pénétration de ces enseignements, en réservant toutefois la première moitié de chaque séance du matin et du soir aux matières qui exigent le plus grand effort intellectuel.

Dans les écoles maternelles et les classes enfantines, il conviendra de tenir compte des prescriptions de l'arrêté du 15 juillet 1921 et de prévoir chaque jour, pour chaque section, plusieurs leçons de travail manuel. La question de l'outillage

et du matériel du reste réduits, dont on aura besoin, n'a pas paru offrir de réelles difficultés.

Il suffira, généralement, d'utiliser les ressources dont on dispose : vieux cahiers, catalogues, échantillons, etc., de faire appel au concours des enfants et des municipalités ainsi que le prévoit le décret du 29 janvier 1921. Les maîtres et maîtresses qui feront preuve de volonté et d'initiative ne rencontreront pas de difficultés insurmontables.

Quant à la méthode à suivre, elle découle naturellement du caractère de l'enseignement et de la fin poursuivie.

Les maîtres ont été unanimes à reconnaître qu'il fallait :

1° Réaliser l'union intime du travail manuel, de la géométrie, du dessin, des applications scientifiques.

2° Donner un enseignement gradué et simultané, chaque leçon commençant par des démonstrations et des directions collectives. Ces principes ne doivent pas être perdus de vue dans la préparation et la conduite de la leçon, ainsi que dans la disposition du cahier de travail manuel dont la tenue semble désirable.

A titre indicatif, il a paru que les diverses phases de la leçon pouvaient se déterminer ainsi :

1° Observation de l'objet à reproduire : ce travail d'analyse, excellent en lui-même, offre en outre l'avantage d'exciter la curiosité et de faire désirer l'objet.

2° Dessin de l'objet (grandeur naturelle ou croquis) et recherche des moyens de réalisation.

3° Exécution par le maître, puis par les enfants, guidés par lui.

4° Appréciation des travaux exécutés.

Il arrivera parfois que l'exécution, commencée en classe, sera achevée à la maison. Dans ce cas, la correction sera faite à la leçon suivante.

En définitive, j'ai l'impression que la question traitée a intéressé le personnel. Les constatations que MM. les Inspecteurs primaires ont faites depuis me permettent d'espérer que les idées échangées contribueront à restituer à l'enseignement du travail manuel, mieux conçu et mieux donné, la place assez restreinte, mais nécessaire, qui lui revient légitimement.

A. Audran,
Inspecteur d'Académie.

* * *

La question soumise en 1921 à l'examen des conférences d'instituteurs paraissait devoir être accueillie et étudiée avec quelque scepticisme. Dans l'esprit de la plupart des maîtres, l'enseignement du travail manuel était certes un moyen d'éducation non négligeable, très intéressant peut-être, mais partout ailleurs qu'à l'école primaire élémentaire. Que cet enseignement fût donné dans les écoles pratiques d'industrie, les écoles primaires supérieures bien pourvues d'ateliers, d'outils, de machines, de force motrice et de matière première, voire même dans les écoles normales, lycées et collèges, rien de mieux. Mais dans nos écoles souvent mal installées, dépourvues de toutes ressources, il était bien inutile d'essayer de réhabiliter cet enseignement. L'expérience faite, il y a une vingtaine d'années, suffisait amplement d'ailleurs à en prouver la puérilité et l'inutilité. Et c'est d'un ton très convaincu qu'on déclarait à l'avance que l'école avait autre chose de plus sérieux à apprendre aux enfants que la fabrication des chapeaux de gendarme en papier ou des instruments aratoires en miniature.

Cet état d'esprit à peu près général — je parle surtout des écoles de garçons, le travail manuel féminin étant assez régulièrement pratiqué — imposait certaines précautions. A vouloir combattre ouvertement ce scepticisme, affirmer et soutenir la thèse inverse avec des arguments aussi solides que mal entendus, on eût risqué d'échouer complètement, de rester chacun sur ses positions sans parvenir à s'entendre. Nos instituteurs peuvent paraître adhérer respectueusement à toutes les formules qu'on veut bien leur proposer ou leur imposer : au fond d'eux-mêmes ils gardent la liberté d'esprit la plus entière et n'en font qu'à leur tête. Je ne saurais dire, avec le fabuliste, qu'ils font ainsi toujours bien. En l'espèce, ils auraient eu tort évidemment de s'obstiner dans la négligence systématique d'un enseignement que beaucoup d'entre eux d'ailleurs n'avaient jamais donné et dont par suite ils ne pouvaient mal penser que par ouï-dire.

Pour réussir, il fallait donc persuader, non dogmatiser, faire appel aux bonnes volontés et non donner des ordres. C'est

pourquoi, au cours des conférences, j'ai cru bon de susciter toutes les critiques possibles, de faire apparaître toutes les objections, graves ou légères, communes ou individuelles, d'en soulever même auxquelles on ne songeait point et de répondre du mieux possible à toutes afin qu'il ne restât plus rien de ce sourire sceptique avec lequel on accueillait l'idée d'une réintroduction du travail manuel à l'école et qu'aux ironies faciles fût substituée la résolution sincère de tenter de bonne foi l'expérience de cet enseignement « nouveau ».

Tel est l'esprit dans lequel nous avons examiné la question. J'aurais souhaité que les discussions fussent parfois plus animées, que mon rôle de « conférencier » fût beaucoup moins prépondérant. La réserve observée par le personnel à ce premier contact avec un nouvel inspecteur ne m'a pas trop surpris : j'escompte pour l'automne prochain plus de hardiesse dans l'expression des opinions particulières, plus d'animation au cours de ces réunions annuelles.

En étudiant d'abord les textes officiels concernant le travail manuel, on s'est mis d'accord pour reconnaître qu'il était nécessaire de les modifier et de les adapter aux conditions particulières dans lesquelles fonctionne chaque école. « L'usage des outils des principaux métiers » a été reconnu presque impossible, de même que la soumission stricte à l'arrêté prescrivant que deux ou trois heures par semaine seront consacrées à l'enseignement du travail manuel. Les programmes enfin ont été critiqués en détail et certaines parties n'étant pas toujours d'une application aisée dans nos écoles sans atelier (travail du bois et du fer) on en a conclu que la meilleure solution était d'établir soi-même, pour sa classe, son propre programme, entièrement réalisable, aussi parfaitement adapté que possible aux circonstances spéciales de milieu, à l'âge et au développement physique et intellectuel des élèves, aux ressources en nature ou en espèces sur lesquelles on pouvait compter.

Cette étude critique des textes, à laquelle les assemblées se sont livrées avec entrain, supposait déjà résolue la question de l'utilité même et de la nécessité de l'enseignement des travaux manuels scolaires. On n'en a pas moins cherché à se rendre compte, avec la plus grande exactitude possible du but de cet

enseignement. Peut-être précisément son échec antérieur résultait-il d'une erreur dans la conception de ce but? Le travail manuel n'est pas surtout un délassement, un amusement auxquels les enfants peuvent se livrer librement, à leur fantaisie. Il doit être l'objet d'un enseignement analogue à celui des autres matières, aussi méthodique, aussi difficile, aussi fructueux, s'il est donné consciencieusement. Et c'est ainsi qu'à la réflexion, on s'est aperçu que le travail manuel constituait un instrument efficace de l'éducation physique et surtout sensorielle d'abord, de l'éducation intellectuelle et morale, esthétique même ensuite; que sa pratique pouvait apporter l'aide la plus heureuse aux autres enseignements : dessin, géométrie, sciences physiques ou naturelles, géographie, etc., qu'il permettait de rendre plus concrets et plus intéressants; qu'enfin on pouvait attendre de lui des résultats pratiques d'un intérêt non moins incontestable : le perfectionnement de toutes les qualités qui prédisposeront nos écoliers à devenir des travailleurs manuels plus réfléchis, plus ingénieux et plus habiles, nos écolières des ménagères plus expertes et plus délicates.

La découverte de ces vertus insoupçonnées ou méconnues constitua le début de « conversions » d'autant plus sincères qu'elles furent toutes spontanées. Les sceptiques se mirent à discuter : il n'était plus dès lors impossible de les convaincre. Des obstacles subsistaient encore cependant. Sans doute, on venait de le reconnaître, le travail manuel était d'une grande utilité éducative et pratique. Mais comment l'enseigner dans nos écoles, alors que nous ne disposons de rien, absolument rien, ni locaux, ni matériaux, que les ciseaux sont terriblement dangereux pour... la sécurité de l'instituteur que guette l'article 1384 du Code civil, alors que les programmes sont déjà si chargés et les élèves si turbulents qu'il n'est guère besoin de leur offrir les occasions de parler, de remuer, de se déplacer ou de se lancer pendant les exercices de modelage des boulettes de terre glaise dans le cou ou les oreilles. A toutes ces objections, plus ou moins fondées, il fut répondu en somme assez aisément. Le bon sens des uns, la bonne volonté des autres finirent par ne laisser debout aucune difficulté sérieuse. Des faits d'ailleurs prouvaient — comme Diogène le mouvement — la possibilité de l'enseignement du travail

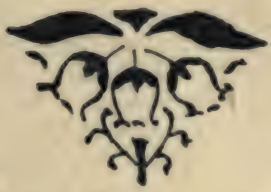
manuel : en quelques endroits cet enseignement était déjà donné fructueusement. Rien n'empêchait donc de s'y livrer partout. En ce qui concerne spécialement la question du matériel, l'une des plus graves, je donnai l'assurance que j'interviendrais personnellement auprès des municipalités afin d'obtenir pour les écoles quelques modiques crédits destinés à l'achat des matériaux nécessaires. Cette intervention n'a pas été inutile puisque la moitié des communes de la circonscription ont déjà voté les crédits demandés (variant de 50 à 600 francs). Cette aide matérielle a certainement constitué pour les maîtres un efficace encouragement.

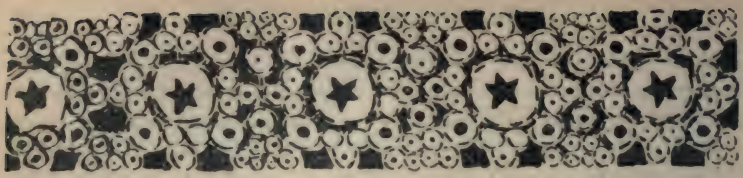
Nous avons cherché ensemble, après avoir précisé notre but, quels pouvaient être les exercices les plus propres à l'atteindre. Certains mémoires renfermaient des listes intéressantes de sujets que je m'étais empressé de lire, à titre d'indication, à tout le personnel. J'avais fait appel d'autre part à la réflexion et à l'ingéniosité de chacun, laissant à dessein tous les maîtres et maîtresses entièrement libres d'établir leur programme. Ce que je demandais, c'était en somme une « répartition mensuelle » de travaux manuels, étant bien entendu que cette répartition pouvait, au cours de l'année, être modifiée, complétée, remaniée au gré des initiatives et de l'expérience de chacun. Une note adressée ultérieurement résumait brièvement les principales conclusions des conférences et réclamait ces répartitions mensuelles. Elles me sont toutes parvenues à l'heure actuelle. Les maîtres et maîtresses en ont gardé copie et pourront ainsi donner méthodiquement, d'après un plan conçu à l'avance, l'enseignement du travail manuel. Ces répartitions renferment un grand nombre d'idées excellentes. Ce serait trop étendre ce rapport que de vouloir les citer. Je me contente de signaler seulement le souci qu'elles révèlent d'adapter les exercices aux conditions locales (étude de nœuds marins, fabrication d'engins de pêche dans les écoles de la côte, travaux agricoles et horticoles dans les centres ruraux, etc.), de profiter des ressources offertes par le milieu (glaise et kaolin pour le modelage à Riec.-s.-Belon) et aussi la conception élargie et fort intéressante qu'on s'est faite de cette activité manuelle dont il s'agit de développer et d'affiner le goût chez nos élèves. On ne se bornera pas en effet aux classiques exercices de pliage, découpage ou cartonnage; ici on apprendra

à planter ou arracher un clou, dévisser et huiler une serrure qui grince, fabriquer des cadres de bois ou de carton pour entourer les meilleurs dessins affichés au mur de la classe; là les garçons feront du filet, les filles une layette qui sera distribuée aux indigents (c'est la condition mise par le maire de Moëlan à l'octroi des crédits); ailleurs on confectionnera un herbier, on s'essaiera à faire un pansement, etc.

Je ne voudrais pas affirmer, en terminant, que tous les maîtres donnent à présent l'enseignement du travail manuel avec enthousiasme. Évidemment, ils ont autre chose à faire et nous n'avons jamais perdu de vue que si cette discipline était des meilleures, elle n'était point la seule. Du moins a-t-on essayé de lui rendre la place qu'elle mérite et d'où elle avait été tirée injustement. Tous les maîtres ont réintroduit une ou deux séances de travail manuel dans leur emploi du temps. Je n'en ai fixé ni le nombre ni la durée. Mais il m'a semblé, à divers signes, que l'effort des conférences n'avait pas été vain : au cours des inspections faites depuis, j'ai assisté parfois à des leçons de travail manuel. Elles intéressaient les enfants et les maîtres eux-mêmes. Plusieurs, parmi ceux-ci, m'ont paru tout à fait décidés à ne plus négliger un enseignement dont ils apprécient déjà les bons résultats. C'est le rôle de l'inspection de généraliser et d'entretenir ces heureuses dispositions. Divers moyens auxquels on peut songer : publication des meilleurs travaux exécutés et des initiatives particulièrement intéressantes, renouvellement des crédits communaux obtenus, permettront sans aucun doute d'y réussir.

LETERRIER,
Inspecteur primaire.





Initiatives.

Comment je me suis constitué a bon compte un petit matériel d'enseignement scientifique. — J'ai longtemps cru qu'il était impossible de faire utilement et de manière suivie, des expériences scientifiques à l'École primaire.

« On aura beau dire, résonnais-je, avec rien on ne fait rien. Pour faire des expériences, il faut des produits, il faut un matériel. »

« Qui les fournira?... Vouloir faire construire quelque chose de sérieux par les élèves, c'est de l'utopie à la Rousseau. Il ne reste donc plus qu'à s'offrir, sur sa bourse, le compendium indispensable. »

J'oubliais pourtant une autre solution que j'ai hardiment envisagée au lendemain des réunions cantonales de 1920. Je me suis mis à construire, moi-même, sans bourse délier, le petit outillage nécessaire à l'enseignement expérimental des Sciences usuelles, au cours moyen des Écoles primaires.

Il serait inexact d'affirmer que la besogne me fut pénible. Je m'étais donné là une occupation absorbante, mais combien passionnante!

Et maintenant, j'ai la satisfaction de constater que mon rêve est en bonne voie de réalisation.

Ce que j'appelle, en plaisantant, mon « matériel » est certes bien modeste et ne tient guère de place. Ne l'imaginez pas sur les étagères multiples d'une armoire vitrée, sous les espèces impressionnantes d'instruments de précision, d'appareils luxueusement construits, de flacons étiquetés à la belle ordonnance.

Il comprend, en dehors des pièces détachées, à peine une vingtaine de menus articles, bizarres de forme et grossièrement bâtis, d'appareils rustiques et sommairement équipés, dont l'aspect insolite incite toujours à la gaîté.

Le tout, facile à caser, a trouvé place dans une boîte en bois blanc qui porte encore sa marque originelle et qui provoqua un jour cette spirituelle réflexion d'un collègue : « Tu voyages donc maintenant pour la chicorée Black? »

Un autre me demanda, non sans quelque ironie, si j'allais m'établir marchand de jouets pour Écoles maternelles.

Et, à la vérité, c'est bien de jouets qu'il s'agit; seulement ce ne sont pas là jouets individuels pour divertir les bambins de la « maternelle », mais bien jouets collectifs, propres à instruire, en les amusant, les plus grands élèves de l'École Primaire Élémentaire.

Pour essayer de donner une idée de leur utilité, je demande la permission de montrer les services qu'ils m'ont rendus naguère, dans une circonstance particulière : à la demande de M. l'Inspecteur d'Académie du Morbihan, j'avais accepté, un peu imprudemment, de faire une leçon-démonstration aux élèves de l'École annexe de Vannes.

De loin, on ne voit jamais assez les difficultés et les dangers; lorsque le jour venu, je me trouvai seul devant une vingtaine d'enfants inconnus qu'encadraient les élèves-maîtres et les élèves-maîtresses et que, dans cette classe où j'avais fait autrefois mes premiers pas d'apprenti-pédagogue, j'aperçus, discrètement assis au fond de la salle, MM. les Inspecteurs, je perdis ma belle assurance et j'eus peur, bien plus peur que le jour où, pour la première fois, j'eus à monter dans un aéroplane [1].

Il y avait bien de quoi trembler! N'avais-je pas entrepris de présenter « des notions sur la machine à vapeur » à des enfants de dix à douze ans? Ah! s'ils en avaient eu quatorze ou quinze, comme c'eût été plus facile! Et dire que j'avais moi-même choisi mon sujet! Pour commencer, plusieurs moyens s'étaient présentés d'eux-mêmes à mon esprit; conduire les élèves à la gare et prier un employé complaisant d'expliquer le fonctionnement d'une locomotive haut le pied; apporter en classe, pour la démonter en détail, une petite locomotive « qui marche », achetée au bazar, ou emprunter à quelque riche cabinet de physique une machine splendide, mais détraquée et indiquer, l'objet en mains, ce qui se passerait, si le mécanisme était en bon état.

Je pouvais encore m'en tirer honnêtement en faisant bouillir, sur le poêle de l'école, une casserole d'eau dont on verrait sauter le couvercle et en ajoutant, à la façon des manuels : « la machine à vapeur se compose : 1° d'une chaudière; 2° ... jusqu'à 8°... d'un manomètre... ».

Après mûre réflexion, voici les expériences auxquelles je m'étais arrêté et les moyens que j'avais imaginés pour les réaliser.

Expérience 1. — *a*) *Objet* : Montrer qu'on peut comprimer de la vapeur).

b) *Matériel* : Bouchon de liège et tube à essai (tube à comprimés de lactéol). Lampe à alcool.

c) *Réalisation* : 1° Faire bouillir de l'eau, le tube étant débouché; montrer l'ascension des bulles de vapeur, la fumée qui se produit au-dessus de l'orifice du tube (condensation de la vapeur).

2° Écarter la lampe à alcool, boucher le tube, recommencer à chauffer : il n'y a plus ébullition, mais le bouchon est projeté.

d) *Conclusion* à faire dégager :

De la vapeur se comprime quand on chauffe de l'eau en vase clos.

1. L'auteur était officier d'aviation pendant la guerre (N. D. L. R.)

Expérience 2. — *a*) *Objet* : Prouver la force de la vapeur.

b) *Matériel* : Bouchon, tube à essai solide (douille de cartouche Mauser) contenant de l'eau.

c) *Exécution* : Le bouchon, fortement enfoncé, saute avec éclat quand on chauffe l'eau dans le tube.

d) *Conclusion* à faire trouver :

La vapeur comprimée acquiert une grande force (*élastique*).

Expérience 3. — *a*) *Objet* : Montrer que la vapeur comprimée peut produire du mouvement.

b) *Moyens employés* : Une chaudière et un moulin à vapeur. La chaudière n'est qu'une boîte de pastilles Valda dont le couvercle soudé a été muni d'un petit tuyau d'échappement et d'une soupape de sûreté (valve de bicyclette soudée à l'envers avec un petit ressort sur la molette).

Le moulin à vapeur a été obtenu en piquant des palettes en fer-blanc tout autour d'un bouchon ordinaire traversé par une aiguille reposant sur les deux montants.

c) *Mise en marche* : La vapeur comprimée qui s'échappe de la boîte-chaudière par le petit orifice aménagé à cet effet, fait tourner et ronfler, à toute vitesse, le moulin à ailettes, pour la plus grande joie des spectateurs (Succès toujours assuré, surtout si on ne dispose le moulin sur le jet de vapeur que quand l'ébullition active permet un jet abondant et une rotation rapide).

d) *Conclusion*, facile à découvrir :

La force de la vapeur est capable de produire *un mouvement continu.*

Expérience 4. — *a*) *Objet* : Montrer, en gros, comment « marche » une locomotive.

b) *Dispositif* : Cylindre et mécanisme de transmission. Le cylindre est un vulgaire verre de lampe coupé, le piston une rondelle de liège serrée entre deux lamelles de fer blanc soudées à la tige du piston; tige, bielle, manivelle ont été fournis par des morceaux de rayons de bicyclette écrasés et percés au point d'articulation. Une rondelle de bois a formé le volant (roue).

c) *Mise en œuvre* :

1re manière (à la vapeur) : Le petit tuyau d'échappement de la boîte-chaudière est mis en communication directe, au travers d'un bouchon, avec le cylindre-verre de lampe. Le piston, quand la vapeur est sous pression, est poussé jusqu'au bout de sa course.

2e manière (à la main) : Lentement on tire et on pousse le piston qui, par le jeu de la bielle-manivelle fait tourner le volant (attention aux points morts).

d) *Étude* de la machine à vapeur, sur un dessin schématique et clair, figurant le trajet de la vapeur de la chaudière au condenseur.

e) *Conclusion* à faire dégager par l'auditoire (et à rapprocher des précédentes) :

La vapeur peut faire aller et venir le piston dans un cylindre (mouvement *rectiligne*).

La tige du piston sert à faire tourner la roue motrice de la locomotive (mouvement *circulaire*).

Certes la leçon est moins longue à faire qu'à résumer par écrit. Tout étant bien préparé, les quatre expériences ne prennent guère plus d'une demi-heure, encore que la conversation entre le maître et les élèves doive toujours aller son train pendant qu'elles se déroulent.

Quand elles réussissent (et c'est bien facile) elles ne manquent pas d'exciter un vif intérêt et si des questions appropriées obligent aux constatations nécessaires, j'affirme que les enfants arrivent, d'eux-mêmes, à trouver et à énoncer les conclusions qui marquent les diverses phases de l'exercice.

Ces quatre conclusions, groupées en un résumé final, laisseront, provisoirement, une idée suffisante de la machine à vapeur.

⁂

S'il fallait construire autant d'appareils pour chacune des leçons du programme, il y aurait évidemment de quoi décourager les plus résolus.

Fort heureusement, il arrive que les mêmes peuvent servir à plusieurs usages.

Veut-on connaître quelques-uns de ceux que je puis, à l'occasion, extraire de ma « boîte à chicorée »?

Voici un alambic capable de distiller du vin ou du cidre. La chaudière a été un fond de lampe à essence et le réfrigérant une boîte de conserves. Le tuyau et le serpentin sont empruntés à ces tubes de cuivre de 2 mm. qui servent à l'éclairage portatif au benzol (0,50 le m.).

Ceci est un filtre (verre de lampe) qui permet de voir l'eau passer à travers les couches successives de charbon et de sable. Un autre verre de lampe est devenu le corps transparent de cette pompe aspirante (et foulante au besoin); piston comme dans la machine à vapeur; tige et levier de manœuvre en baleine de parapluie.

Tout le monde se plaint de manquer de tubes de verre. Je m'en passe. J'emploie le sureau et surtout le précieux bambou (plante à cultiver dans tous les jardins scolaires); pour les petits calibres, le chèvrefeuille et les tuyaux d'éclairage au benzol.

Le bambou permet de fabriquer quantité d'objets utiles (employer la cire pour les jointures) : pistolet, seringues, siphons, pompes, pipettes, tubes à dégagement et abducteurs pour appareils à hydrogène et à gaz carbonique. Du même bambou, j'ai tiré un pulvérisateur à liquide qui me sert à fixer les dessins au fusain, et, à l'occasion de la leçon sur la lumière, à produire une gerbe de couleurs étincelantes dans un brouillard de fines gouttelettes d'eau.

J'en passe et j'arrive à la série des petits instruments établis en vue d'étudier les effets de la chaleur : fils, tiges, anneaux, plaques de fer, de cuivre, de zinc, épingles fixées à la cire... le tout monté suivant les besoins, sur des dispositifs des plus rudimentaires (liège ou bois) et permettant d'enseigner la conductibilité, la dilatation, l'absorption, etc.

Et je termine par le plus indispensable : la lampe à alcool (encore une boîte de cirage au couvercle soudé!). Elle me sert partout; c'est la même qui chauffe, la nuit, le lait de mon bébé.

Pour en arriver là, on voit aisément tout ce que j'ai dû collectionner, au préalable; bric à brac invraisemblable, rassemblé de bric et de broc, au hasard de la trouvaille : vieux ustensiles; flacons, fioles, tubes, boîtes de pharmacie; verres cassés, fils et plaques de tous métaux; clous, pointes, douilles de cartouches; écrous, boulons et autresarticles de bicyclettes; montres cassées, bijoux démodés, parapluies démolis, couteaux, ciseaux, rasoirs et outils de toutes sortes hors d'usage, etc.

On le voit : ce sont là toutes choses qu'il suffit de se donner la peine de ramasser. On rit souvent (bien à tort) de ces gens à mentalité de chiffonnier qui semblent, toujours et partout, chercher quelque chose. Tout leur est bon; ils se cachent parfois, où ils attendent la nuit, pour ramasser un objet qu'ils ont découvert. Ce ne sont pas des voleurs; ils ne prennent que ce que les autres jettent ou dédaignent; ce sont des gens pratiques, qui savent qu'en ménage tout peut servir à sa place et à son heure.

« Passe encore, dira-t-on, de devenir chiffonnier à l'occasion; mais cela même ne doit pas suffire; il faut encore être habile ouvrier, pour travailler indistinctement le bois, le cuir, le fer.., et il y faut bien aussi quelque outillage. »

La question des outils ne peut arrêter personne; ceux qui servent le plus souvent se trouvent (ou devraient se trouver) dans tous les ménages, à notre époque surtout.

Et quant au savoir faire, il n'excède pas les petits talents ordinaires du simple « bricoleur ». Lorsque j'ai débuté dans le métier, je n'avais vraiment aucune disposition caractérisée et j'ai appris facilement tout seul, le peu qu'il faut savoir pour fabriquer des objets qui ne demandent ni fini, ni élégance : leur seule qualité requise est de permettre, en toute sécurité, une démonstration très élémentaire.

Non, le difficile n'est pas de trouver les matériaux à ouvrer, de combiner et préparer les dispositifs, mais simplement d'assembler des pièces qui sont assez souvent en fer.

Et voilà découvert le mystère! Oui, il faut savoir souder! Mais si savoir souder est un secret, il est bien, je crois, de la catégorie des secrets de Polichinelle. Les grands magasins de Paris vendent au complet de petits nécessaires à souder, « avec la manière de s'en servir »; le tout pour 6 ou 7 francs.

Que si cela ne suffisait pas (je n'en serais pas étonné outre mesure), le premier rétameur de village vous enseignera le reste!

Je ne cherche à tirer aucune vanité de ce que j'ai fait et qui est encore bien imparfait et surtout très incomplet. D'autres ont déjà fait ou feront plus et mieux. J'ai voulu simplement montrer que, pour le même prix, tout le monde peut en faire autant.

Je tiens à dire cependant à ceux qui voudront essayer qu'ils seront largement payés de leur peine. Le chef de famille y cueille un joli bénéfice, puisqu'il s'est rendu capable d'exécuter, seul, la plupart des réparations courantes de la maison. Les élèves y trouvent aussi leur compte : la leçon de sciences devient la vraie leçon récompense, toujours impatiemment attendue. L'instituteur enfin tire une légitime satisfaction personnelle d'un enseignement rajeuni et vivifié où il se sent parfaitement à l'aise : n'en a-t-il pas pleinement assimilé la substance, en vivant pour ainsi dire chaque passage important de ses leçons, en subordonnant chacune de ses combinaisons et chacun de ses gestes de constructeur à une idée directrice qu'il entend ajuster et communiquer à ses élèves, et dont il est certain qu'elle leur sera vraiment utile?

A. le Lurfrne,

Instituteur public à Saint-Allouestre (Morbihan).

Examens.

Concours d'admission au professorat des Écoles normales 1re partie (*Sciences*) et a l'École normale supérieure de Fontenay pour 1922.

Le concours de 1922 a vu la première application du régime nouveau fixé par l'arrêté du 12 juillet 1921. Les cinq épreuves écrites des années précédentes ont été réduites à trois par la suppression des compositions de pédagogie et de dessin, qui sont reportées à la 2e partie; à l'oral, il n'y a plus d'examen de couture ni d'économie ménagère.

Cette modification ne semble pas, en raison de la faiblesse des coefficients des matières supprimées, avoir changé de façon notable les conditions du recrutement. Elle a allégé le concours sans en altérer sensiblement le physionomie. Mais ce n'est qu'à l'usage, et par la pratique des promotions nouvelles, qu'on en pourra voir nettement les inconvénients ou les avantages.

Deux changements ont été introduits dans la durée des compositions écrites : celles de physique et de chimie dureront, dorénavant, deux heures et demie chacune, au lieu de trois heures et deux heures; celle de sciences naturelles durera trois heures au lieu de quatre.

Dans son ensemble, le concours a mis en évidence une préparation solide et laborieuse. Si le jury n'a discerné, parmi les 162 postulantes, aucune candidate remarquable, il a eu quelque peine, dans le lot compact des notes satisfaisantes, à saisir une coupure marquant une fin logique de la liste d'admissibilité, ou à choisir parmi les 55 admissibles, les plus dignes du succès définitif.

Les 37 admises ont obtenu, sur un maximum de 340 points, un total compris entre 237 et 189, ce qui correspond à un échelonnement de 14 à 11 de la moyenne générale requise pour le certificat première partie. Il a fallu de 14 à 12,2 de moyenne pour l'entrée à Fontenay.

Un effort réel a été accompli dans les divers centres de préparation pour pénétrer l'esprit des nouveaux programmes. Il reste cependant des progrès à faire sous ce rapport, notamment en géométrie, en algèbre et en physique.

Épreuves écrites.

1° *Composition de géométrie.*

Le problème proposé paraît avoir surpris la très grande majorité des candidates.

14 copies seulement — sur 162 — ont obtenu une note égale ou supérieure à la moyenne 10. — 63, cotées 2 ou au-dessous, ne contenaient aucune réponse nette à l'une quelconque des questions posées; parmi elles, 27 copies nulles, dont beaucoup n'étaient pas des copies blanches.

La composition est donc, dans son ensemble, très médiocre; c'est la plus mauvaise du concours, à beaucoup près.

Il suffisait, pour résoudre la première partie, de savoir que deux triangles égaux et de même disposition d'angles étant donnés dans un plan, on peut passer de l'un à l'autre par une rotation autour d'un centre I. La question est dans le programme. Plus des deux tiers des candidates ignorent ce résultat ou n'ont pas su l'utiliser.

40 ont vu — ou entrevu — la solution de la deuxième question. 14 méritent au moins la moyenne dans la troisième partie, et 15 ont abordé la quatrième avec plus ou moins de succès. Deux ou trois ont dit quelques mots de la cinquième, sans donner aucune indication intéressante.

Les trois quarts des concurrentes paraissent ignorer ce que sont des triangles égaux ou semblables dont les angles homologues ont même orientation. On n'a pas attribué une importance suffisante à l'insistance du programme sur ce point.

Trop de candidates écrivent de longues pages sans rapport avec le sujet. Ont-elles l'illusion qu'elles pourraient égarer les correcteurs? Espèrent-elles qu'en dissertant au petit bonheur sur la figure elles auront quelques chances de donner par hasard la solution qu'elles ne voient pas? Croient-elles que la note dépend du nombre des lignes de la copie? Leur verbiage oiseux n'a d'autre effet que de donner au jury une opinion défavorable de leur sincérité, et de leur formation mathématique.

Les copies présentant des figures nettes, complètes, très lisibles, sont toujours en minorité. Beaucoup d'aspirantes ignorent ou paraissent ignorer l'usage du compas; quelques-unes même n'ont pas cru devoir se servir de la règle, ou se sont contentées d'un vague tracé au crayon. Des triangles égaux sont représentés par des triangles qu'un simple coup d'œil révèle nettement inégaux. Des abréviations variées, ou des hiéroglyphes bizarres, remplacent les termes les plus cou-

rants, notamment les mots égal, parallèle, perpendiculaire. Ces mots sont longs, c'est entendu. Mais il est difficile d'excuser cette tendance à économiser quelques lettres, sans respect pour la langue française, de la part de candidates qui n'hésitent pas à multiplier les lignes et même les pages inutiles.

Certaines fautes assez fréquentes paraissent indiquer de médiocres habitudes de langage. On lit des phrases comme celles-ci : « Pour traiter la première partie, j'emploierai le segment capable ». Beaucoup de copies présentent des démonstrations de ce genre : « Les perpendiculaires se coupent deux à deux. Donc elles sont concourantes. Et leur point de concours ne peut être qu'un point fixe ». Ces négligences ou ces faiblesses sont particulièrement choquantes chez des candidates au professorat. Nous tenons à les signaler à l'attention des maîtresses et des maîtres chargés de la préparation.

2° *Composition d'arithmétique et algèbre.*

Le sujet proposé portait sur les variations de la fonction homographique et conduisait, pour terminer, à des interprétations graphiques d'inégalités. Ce problème, qui était facile, a bien classé les candidates, comme le montrent les résultats suivants : sur 161 compositions, 3 ont obtenu des notes allant de 18 à 20; 8 de 16 à 18; 10 de 14 à 16; 12 de 12 à 14; 31 de 10 à 12; 21 de 8 à 10; 22 de 6 à 8; 19 de 4 à 6; 16 de 2 à 4; 19 de 0 à 2. L'ensemble est donc satisfaisant. On peut se demander, cependant, si trop de candidates n'abordent pas le concours avant que le moment ne soit venu. 50 n'ont pas obtenu la note 5. Cette proportion ne dépasse-t-elle pas les prévisions normales, eu égard à la nature du sujet, dont le début n'est qu'une application immédiate d'une partie essentielle du cours, et qui se poursuit sans réclamer d'autres qualités que du soin et de la logique? A-t-on donné partout, à la représentation graphique des fonctions, l'importance qu'elle mérite de prendre dans l'enseignement? Certains rapprochements de notes ont pu faire craindre que non. Il est à remarquer aussi que les représentations graphiques sont parfois vues d'une manière étroite qui semblerait, bien à tort d'ailleurs, les distinguer des premiers éléments de la géométrie analytique.

Comme l'an dernier, il a été constaté que de trop nombreuses compositions ne contiennent pas le détail des calculs algébriques, et surtout numériques, qui conduisent aux résultats. Il importe de dire que c'est là une habitude fâcheuse, et de faire connaître aux candidates que nous tenons compte largement, dans la correction, de la présence de justifications considérées comme nécessaires.

3° *Composition de physique.*

La question de cours, sur le travail des forces, a été en général comprise, traitée de façon correcte, et convenablement développée.

Une partie seulement des candidates a traité correctement la première question du problème. Très peu ont compris la seconde dont la solution exigeait surtout un peu de bon sens, l'habitude de réfléchir sur les phénomènes physiques, et la notion de leur ordre de grandeur.

4° *Composition de chimie.*

Elle marque cette année, un grand progrès sur les années précédentes.

La partie relative au cours a été souvent traitée avec un plan défini, mais souvent aussi avec un luxe de détails inutile. Le problème, très simple il est vrai, a été en général bien résolu, mais on a introduit dans beaucoup de copies, des complications et des longueurs.

5° *Composition de sciences naturelles.*

La composition de botanique comprenait deux parties. La première devait permettre aux aspirantes de montrer, à l'occasion d'une grande famille végétale, qu'elles avaient observé, sur les plantes mêmes, les traits essentiels de leur organisation. Elle a été traitée de façon médiocre. La seconde, exposée dans tous les livres classiques, a été mieux traitée.

La deuxième composition a donné des résultats satisfaisants; mais les candidates manquent, en majorité, d'une pratique suffisante du dessin pour illustrer, comme il serait désirable, leurs exposés.

Épreuves orales.

Mathématiques.

Les interrogations ont été bonnes sur les parties classiques de l'arithmétique. Elles ont été moins satisfaisantes en algèbre. L'oral a confirmé l'impression laissée par l'écrit, que l'étude des représentations graphiques est parfois négligée, et a fait ressortir une certaine faiblesse des candidates dans la connaissance des premiers éléments de l'algèbre. Ces éléments n'ont pas laissé dans tous les esprits les quelques idées simples et précises dont l'application est constante; et, dans les occasions si fréquentes où la notion bien comprise de nombre algébrique suffirait, on constate une tendance déplorable à substituer à la réflexion, au retour vers les principes, l'application de règles toutes faites, parfois mécaniques, toujours indirectes.

Physique.

Le seul fait général découlant des interrogations est une faiblesse particulière des réponses relatives à l'optique. On éprouve beaucoup de peine à fixer l'attention des élèves sur ce qu'on voit en réalité dans une expérience d'optique, et sur la signification physique des constructions géométriques dont les phénomènes sont l'occasion.

Les manipulations ont trop souvent révélé que les candidates avaient négligé de s'exercer aux opérations spécifiées au programme et se servaient pour la première fois des appareils qu'on mettait entre leurs mains.

Chimie.

Les épreuves orales consistant en l'exposé d'une question après préparation de vingt minutes, ont été de même qualité que celles des années précédentes. Les candidates croient qu'on leur demande de raconter tout ce qu'elles savant sur le sujet, et n'ont pas assez de souci de l'ordre et de la clarté dans l'exposition.

Les travaux pratiques, dont l'objet est la détermination de l'acide et du métal d'un sel, ont été, à trois ou quatre exceptions près, exécutés de façon parfaite. On paraît avoir compris l'importance de cette épreuve.

Sciences naturelles.

Les épreuves orales et pratiques sont en progrès marqué. Quelques cas d'inexpérience manifeste mis à part, les manipulations ont témoigné d'une préparation sérieuse. L'inhabilité au dessin a desservi beaucoup de candidates.

A travers les périodiques étrangers.

Allemagne

1921-1922.

I. Administration scolaire. — Deux faits dominent l'histoire de l'administration scolaire allemande dans l'année scolaire août 1921-septembre 1922 : la question religieuse et la question économique. Ni l'une ni l'autre ne sont nouvelles et aucune des deux n'a reçu dans cette période de solution définitive.

La question religieuse a été posée dès les premiers jours de la République allemande à propos de l'école : la Constitution de Weimar (11 août 1919) a marqué un compromis entre le parti socialiste et les partis adverses (centre et droite) dans le fameux § 2 de l'article 146 : « Dans le territoire d'une commune pourront être instituées sur la proposition des ayants droit (parents, tuteurs) des écoles correspondant à leur credo religieux ou philosophique pour autant qu'il n'en résultera pas d'inconvénient pour l'organisation pédagogique. La volonté des ayants droit doit être autant que possible respectée. Les règles particulières seront déterminées par les lois régionales sur la base d'une loi fondamentale édictée pour le Reich. »

La loi fondamentale ainsi promise a été préparée lentement. Le projet, publié en mai 1921 et déjà analysé dans une précédente chronique, porte la trace de l'évolution de l'État allemand vers la droite. Tandis que dans la constitution, les écoles confessionnelles paraissaient être des exceptions, tandis que les divergences d'opinion et les différences de confession recevaient *autant que possible* satisfaction, le projet de loi dès son premier article semble maintenant considérer l'école commune elle-même comme l'exception : « Les écoles primaires sont des écoles communes, pour autant qu'elles ne restent pas ou ne deviennent pas, d'après les dispositions de la présente loi, des écoles

confessionnelles ou des écoles hors de toute confession; les écoles hors de toute confession peuvent être, soit des écoles laïques, soit des écoles d'un certain credo politique. »

Autour de ce projet de loi *Schulgesetzenwurf*, autour de cette école commune, *Gemeinschaftsschule*, les parties se livrent bataille sans que l'on puisse savoir encore qui l'emportera. Dans la discussion, le projet de loi apparaît de plus en plus comme dirigé *contre* l'école commune. Il a donc pour lui les partisans de l'école confessionnelle, le centre catholique, les nationalistes protestants, et aussi la grosse industrie du parti populaire; il a même parmi ses défenseurs — à cause des dispositions relatives au credo politique — les extrémistes de gauche, les communistes, qui espèrent développer grâce à lui leur mouvement des jeunesses communistes. Contre lui se dresse la grande majorité du corps des instituteurs, le puissant *Deutscher Lehrer Verein*, avec sa phalange de 150 000 membres bien encadrés. Car les instituteurs estiment que la division des écoles selon la confession ou la conception politique de chaque groupe local amènera à un éparpillement de l'œuvre éducative et un affaiblissement de l'idée nationale; avec les écoles minuscules, plus de politique scolaire de grande envergure, augmentation des frais dans une période de crise financière, abandon de toute idée de large rénovation pédagogique, sociale et nationale. Avec eux les instituteurs ont le parti social-démocrate. Or, comme le gouvernement, depuis la révolution est aux mains d'une coalition formée des socialistes et du centre, les deux forces opposées s'annihilent au sein même de la majorité. La lutte se borne à des campagnes devant l'opinion; manifeste d'évêques, d'associations religieuses, ripostes socialistes, résolutions d'assemblées d'instituteurs. Mais officiellement, le problème ne fait pas de progrès vers une solution définitive. Le projet de loi publié en mai 1921 devait venir en discussion au début de la session d'automne : fixée au 18 novembre, renvoyée d'abord au 6 décembre, la discussion ne s'ouvre que le 23 janvier 1922 et reste inachevée; le projet reste à l'ordre du jour du Reichstag jusqu'au 20 juin, date à laquelle le gouvernement décide de renvoyer la suite de la discussion à la session d'automne 1922. Le problème reste sans solution et de ce fait, tout espoir d'une réorganisation profonde de l'école allemande demeure vain.

Malgré ces difficultés à l'intérieur de la majorité, le Reichstag a voté le 21 juin 1921 une loi sur l'éducation religieuse, applicable à partir du 1er janvier 1922, et qui témoigne des mêmes préoccupations que le projet de loi scolaire. Deux traits caractérisent cette loi : l'affirmation du libre choix des parents en matière d'éducation religieuse — le souci particulier d'assurer à chacun des deux époux, par conséquent spécialement aux mères, une part égale dans la détermination de la foi dans laquelle l'enfant doit être élevé. On notera tout particulièrement le deuxième § de l'article 1a : « Pendant la durée d'une union, un époux ne peut sans l'approbation de l'autre, décider qu'un enfant sera élevé

dans une autre foi que celle des conjoints au moment de leur mariage ou qu'il sera dispensé de l'enseignement religieux ». Il paraît évident qu'une telle disposition est de nature à assurer le maintien de l'éducation religieuse et que la République allemande va plus loin dans cette voie que l'ancien Empire. Plus que jamais *Zentrum ist Trumpf* — le Centre catholique est « l'atout maître ».

Le *problème économique* est peut-être plus embarrassant encore que la question religieuse. Traitements et retraites sont de plus en plus insuffisants à mesure que la chute du mark amène une augmentation correspondante du coût de la vie. A peine une échelle de salaire est-elle établie qu'elle est déclarée insuffisante. Faite sur les données d'un certain moment, arrêtée après plusieurs semaines de discussions corporatives, gouvernementales, puis parlementaires, elle n'est déjà plus en rapport avec la situation nouvelle lorsqu'elle commence à être appliquée. De là des réclamations constantes, un mécontentement latent; de là aussi la constitution de puissants groupements corporatifs créés dans le but de peser d'un poids irrésistible sur les décisions du gouvernement.

Il faut reconnaître d'autre part que le gouvernement lui-même a préparé, involontairement, la formation de ces vastes groupements en donnant à tous les fonctionnaires une organisation identique et créant entre eux une solidarité d'intérêts. C'est en effet un résultat de cette loi, si admirée en son temps, sur la classification générale des fonctionnaires (15 décembre 1920). Par cette loi (qui a été exposée ici dans une chronique précédente) tous les fonctionnaires, depuis l'ouvrier d'État jusqu'au Directeur général dans un ministère, sont divisés en treize classes; à chaque classe est affecté un certain traitement susceptible d'un développement donné, au cours d'une carrière (minimum, maximum, mode de promotion). Sans doute, cette organisation d'ensemble met fin une fois pour toute aux augmentations partielles incessantes par voie de péréquations successives; il permet au gouvernement d'augmenter actuellement en série tous les traitements, sans longues études dans chaque département et d'éviter à peu près les mouvements violents, qu'on a pu observer en Italie par exemple. Mais il a par là favorisé le groupement de corps des fonctionnaires, qui forment actuellement le *Deutscher Beamten Bund* (ligue allemande des fonctionnaires).

L'assemblée de Pentecôte du *Deutscher Lehrerverein* ayant décidé de transformer cette association professionnelle en syndicat, ce puissant organisme est entré fin 1922 dans le Bund, qui groupe 919 062 fonctionnaires (sur 1 059 277). Le Bund est donc une de ces « pointes de syndicats » qui se sont formées l'an dernier en Allemagne et qui négocient désormais officiellement avec le gouvernement pour toutes les questions intéressant les associations qui leur sont subordonnées; il comprend six divisions : chemins de fer, postes, employés d'empire et d'états, justice et police, employés communaux, instituteurs.

Les traitements du 15 décembre 1920 sont mis en question dès le printemps 1921; le 13 juin 1921, la commission du Reichstag accueille les réclamations des fonctionnaires et dès ce moment commence la course des traitements vers les hauteurs. Une résistance passagère en décembre a pour conséquence la grève des cheminots (31 janvier 1922). En avril 1922, on en est au 6e relèvement des traitements, soit de 10 à 25 fois les traitements d'avant guerre. Les traitements du 1er août accusent une nouvelle augmentation et amènent un traitement d'instituteur à 128 620 marks (après 15 ans de service, classe IX). Mais à la date du 21 août de nouvelles augmentations sont consenties et il faut renoncer à suivre cette course — illusoire — vers les gros traitements.

Les plus touchés par la crise économique, ce sont les maîtres jeunes, soit les débutants soit même ceux des trois ou quatre dernières années : la diminution des naissances pendant la guerre, le placement des maîtres provenant des provinces perdues, l'afflux constant des promotions de normaliens ont amené une crise très pénible, si l'on pense que les classes supprimées s'élèvent, pour la Prusse seulement, à environ 3 000; les postes occupés par les fugitifs à 11 000; le nombre annuel des normaliens sortants à 8 000. A Berlin seulement, 400 jeunes instituteurs et institutrices devaient être congédiés à Noël 1921. Des demandes instantes auprès du Conseil municipal firent retarder cette mesure. A Pâques 254 étaient renvoyés. Fin octobre 1921, 15 243 jeunes instituteurs étaient sans place; on estime que ce nombre sera porté, en 1926, à 36 000. Le *Deutscher Lehrerverein* demande, dans une pétition au ministère (17 mai 1922) que des mesures soient prises d'urgence pour résoudre cette question.

II. Méthodes d'éducation et d'enseignement. — Le mouvement réformateur dont les origines et le caractère ont été précédemment exposés ici continue à se développer.

A la diffusion des méthodes nouvelles contribue puissamment le *Zentralinstitut* qui vient d'ailleurs de se transformer pour étendre son action. Fondé en 1916 et tout d'abord strictement prussien, l'*Institut central pour l'éducation et l'enseignement* devient à partir du 1er janvier 1922 un Office national pour le Reich tout entier et pour la protection du germanisme à l'étranger; c'est un organe de centralisation de renseignements, un musée, un centre de travail. Institut autonome, quoique sous la surveillance des autorités administratives son directeur est élu par le comité de patronage. Le bureau formé de neuf membres comprend deux représentants du Reich, deux du ministère prussien de l'instruction publique, cinq élus par le conseil d'administration. L'Institut publie son bulletin *Zentralblatt* qui est avant tout un répertoire bibliographique. Il organise des tournées de conférences à travers l'Allemagne et s'est fait, spécialement dans l'année scolaire

1921-1922, le vulgarisateur de l'École du Travail; dans toutes les régions, dans tous les centres, jusque dans d'humbles bourgades, il a organisé des semaines pédagogiques, où l'*Arbeitsschule* était le plus souvent à la place d'honneur. Il a ouvert le 24 avril 1922 un *Centre d'études de pédagogie scientifique*, à son siège central (Berlin W 35, Potsdamerstrasse 120) où les études sont divisées en quatre parties principales : histoire de la pédagogie, pédagogie pratique, psychologie appliquée à l'éducation, sociologie de l'éducation et législation scolaire (*Padagogisches Zentralblatt*, n° 3, 1922).

La *Gemeinschaftsschule* continue à être le thème de discussions passionnées. Ce terme — le même qui est employé dans la Constitution pour désigner l'école commune neutre et qui fait l'objet des polémiques politiques à propos du Reichsschulgesetz a ici un sens tout différent. C'est l'école en commun et non l'école commune. Le terme désigne une méthode, non un caractère politique ou religieux. Il est d'ailleurs fâcheux que le même mot continue à être employé dans des sens si divers; cela ne facilite pas la tâche des observateurs étrangers dont plusieurs déjà (notamment de l'Amétique latine) ont fait à ce sujet de très explicables confusions.

La *Gemeinschaftsschule* est la réalisation hambourgeoise de l'école du travail, une réalisation complète qui porte les deux caractères essentiels de l'œuvre conçue d'autre part par Kerschensteiner : l'école active, la vie de communauté pour la communauté. D'après Peter Petesen (Allgemeine deutsche Lehrerzeitung du 3 février 1922) l'idée d'écoles d'essai à Hambourg remonte à une quinzaine d'années; une grande latitude était déjà donnée avant la guerre à un certain nombre de maîtres. Dès mars 1906, le Comité pédagogique de la Société des amis des écoles et de l'éducation nationale à Hambourg commença son action, parallèle à celle des novateurs de Munich, Dortmund, Leipzig, etc. Le mot d'ordre de ce cercle était « partir de l'enfant » (*Vom Kind aus*) : « Finissons-en avec ce cabotinage de dignité, condescendance et perfection! Assez de pédanterie et de cet ordre implacable, qui n'est par l'ordre véritable! Que l'éducateur se place au milieu de la communauté des enfants, qu'il place lui et les enfants devant des tâches à faire en commun! »

Le terrain était donc tout préparé à Hambourg pour un puissant mouvement réformateur après la guerre : le 1er avril 1919 s'ouvraient les trois premières *écoles de communauté*; un an après s'ouvrait une quatrième, puis la première école secondaire de même type. Maintenant plus de 200 instituteurs et institutrices — un tiers du personnel de la ville — sont engagés volontairement dans l'œuvre d'éducation nouvelle, « éducation naturelle, sans obligation ni sanction ». Les traits caractéristiques de cette école sont : organisation démocratique, direction par le conseil des maîtres; collaboration des parents, par dons, présence aux leçons, et enseignement technique; collaboration des amis de l'école, surtout des élèves récemment sortis; enseignement par le

travail, la découverte en commun, la recherche des solutions pour des problèmes vitaux choisis en commun et résolus en commun. D'ailleurs chaque école porte un caractère propre : « l'une est surtout une école de travail; l'autre applique plutôt tel principe psychologique, telle conception sociale ou historique; telle autre contient dans son personnel enseignant des tempéraments de chefs et d'entraîneurs formés par le mouvement des jeunesses allemandes », et « réalise dans le monde de l'école et des enfants ce qui n'est pas encore possible dans le monde politique et économique ».

On sait que la ville de Berlin a fait venir de Hambourg et placé à la tête de son administration scolaire un des novateurs les plus en vue de l'école de communauté : Paulsen. Mais depuis cette nomination, la majorité a changé au conseil municipal et le novateur rencontre une opposition sérieuse dans son œuvre de transformation. L'abolition de la direction des écoles, son remplacement par les conseils des maîtres, la diffusion de la *Gemeinschatsschule*, n'avancent plus que très lentement. Le 22 janvier 1922, Paulsen a communiqué à la *Vossische Zeitung* un long projet de réforme en trois points : principes, école commune, communauté scolaire à deux degrés. « Les principes sont : 1° l'école n'est pas lieu d'étude, mais endroit où les enfants des deux sexes vivent en commun; 2° l'école ne connaît aucune distinction de naissance, de fortune ou de religion; 3° l'école doit offrir toutes possibilités de développement aux dons naturels de l'enfant; 4° l'école n'a pas à se préoccuper d'examens et de carrières, elle suit ses propres lois. L'école commune comporte neuf années d'études; elle constitue d'un bout à l'autre pour l'enfant une communauté de vie; la méthode d'étude est la communauté de travail; aucun programme n'est imposé. » L'organisation générale de l'enseignement est représentée par un schéma très confus où des « communautés de vie de demi-temps » servent d'intermédiaires entre la communauté primaire et l'Université populaire qui doit être le couronnement de cette éducation populaire.

Ce plan incertain, à terminologie arbitraire a déçu généralement les admirateurs du directeur général de l'enseignement de Berlin. Il ne semble pas jusqu'ici qu'il ait reçu un commencement d'exécution.

III. Faits nouveaux, initiatives, congrès. — Les événements politiques, les violences des partis et notamment le meurtre de Rathenau ont eu pour conséquence un appel du gouvernement aux fonctionnaires en général et en particulier au personnel enseignant : une loi du Reich, en date du 22 juillet 1922, établit les « devoirs des fonctionnaires envers la République » notamment en son paragraphe 10ª : le fonctionnaire d'État a le devoir de prendre la défense de la forme républicaine de l'État établie par la constitution, toutes les fois qu'il lui en est donné l'occasion dans l'exercice de ses fonctions ». D'autre part le ministre prussien de l'instruction publique adressait le 1er juil-

let 1922 un appel au monde enseignant : « Plus que jamais il est nécessaire d'éduquer la jeunesse. Il est insensé, c'est une vaine culture de l'esprit, que de se borner à instruire la jeunesse dans telle ou telle matière en oubliant dans cette œuvre l'homme, l'ensemble et la personne morale. » Et le 19 juillet le ministre national de l'intérieur, convoquant les différents ministres de l'Instruction publique des États confédérés du Reich, prescrivait d'accord avec eux les principes de la « collaboration de l'école à la consolidation de la République » : transformation de l'enseignement historique, établissement de manuels d'histoire inspirés de l'esprit républicain ; introduction, à tous les degrés, de l'instruction civique ; remaniement des programmes à tous les degrés pour les pénétrer d'esprit civique et les fonder sur l'école du travail et l'effort en commun.

— La question du mariage des institutrices n'est pas encore résolue. La constitution de Weimer établit l'égalité des sexes dans les fonctions d'État. Mais les contrats passés antérieurement comportent une clause résolutoire en cas de mariage. Un arrêté ministériel du 4 janvier 1922 prescrit aux fonctionnaires de Prusse de ne pas faire usage *provisoirement* de cette clause résolutoire et de maintenir en fonctions les institutrices mariées qui l'auront demandé.

— Berlin a fondé une école spéciale pour les élèves qui ont *mauvaise vue* ; elle a actuellement 150 élèves répartis en 9 classes. C'est la seule école graduée de ce genre, car ses devancières de Strasbourg et de Mulhouse n'étaient que des écoles à une classe rattachées à un institut d'anormaux.

— Leipzig a fêté le 15 novembre 1921, le cinquantenaire de sa bibliothèque pédagogique, fondée sous les auspices de Comenius pour le 200e anniversaire de la mort du grand précurseur. La *bibliothèque Comenius*, création de l'Association des instituteurs saxons, contient actuellement 251 083 volumes ; elle a fait depuis sa création 674 712 prêts à domicile dont le tiers à Leipzig même et les deux tiers envoyés par la poste à travers l'Allemagne entière.

— L'associaton nationale des instituteurs allemands, le *Deutscher Lehrerverein*, a fêté le 28 décembre 1921, le cinquantenaire de sa fondation. Cette puissante association qui possède sa propre maison à Berlin, son organe central *Allgemeine deutsche Lehrerzeitung*, et qui étend ses ramifications et ses filiales dans tous les pays d'Allemagne et d'Autriche, comprend actuellement 150 000 membres. Dans les fêtes du cinquantenaire, on a rappelé les principes et le programme de combat du corps des instituteurs : démocratisation de l'école, rénovation de l'enseignement, application de la constitution républicaine, lutte contre le morcellement des institutions scolaires qui résulterait d'un confessionnalisme exagéré.

IV. Articles à signaler. — Padagogisches Zentralblatt, année 1922, n° 1, Reinhardt, *Importance et place des langues anciennes*

et particulièrement du grec dans l'enseignement actuel. L'auteur qui a eu pour professeur de grec Nietzsche appuie ses considérations de citations très curieuses et peu connues du grand philosophe.

Leipziger Lehrerzeitung, année 1921, nº 33. Supplément pédagogique consacré entièrement à l'école du travail (*Arbeitsschule*).

Allgemeine deutsche Lehrerzeitung, année 1921, nºs 41, 42, 44, 46, 48, 51, *L'école rurale* (Les devoirs civilisateurs de la république démocratique et l'école rurale), par Johannes Krauledat, de Ragnit, Prusse orientale. Autre point de vue sur le même sujet. O. Radatz de Hammer, dans le nº 10 de l'année 1922.

Allgemeine deutsche Lehrerzeitung, année 1921, nº 29. Manifeste de la « Ligue des réformateurs radicaux » *contre l'enseignement des langues étrangères.* « L'importance exagérée donnée actuellement aux langues étrangères et la méthode désuète employée dans cet enseignement sont une des principales causes du surmenage de la jeunesse et de son dégoût de l'étude.... Une école allemande moderne doit être libérée d'un humanisme attardé et d'absurdités polygottes. »

Allgemeine deutsche Lehrerzeitung, année 1922, nº 47. *La place que doivent occuper à l'avenir les langues étrangères dans les écoles allemandes,* par Erich Witte : la première langue étrangère étudiée doit être une langue moderne; le latin et le grec ne doivent être étudiés que dans les classes supérieures; dans ces classes toute étude de langue doit être facultative; mais les plus importants des écrivains antiques doivent être connus, directement ou par des traductions, de tous les élèves. Tous les élèves aussi, qu'ils reçoivent ou non un enseignement en langue étrangère, doivent être informés plus que cela n'a été le cas jusqu'ici, de la civilisation, de l'état politique social et économique des peuples modernes.

Henri Goy.

Les Livres.

I

Livres de Bibliothèque.

Principes de géographie humaine, par Vidal de la Blache, publiés d'après les manuscrits de l'auteur par Emm. de Martonne. 1 vol. in-8° raisin, VII-327 p., avec 2 cartes en noir et 4 en couleur hors texte. — Librairie A. Colin, Paris, 1922. Net 25 fr.

De même que les autres livres du maître publiés de son vivant, cette œuvre posthume, digne en tous points de celles qui l'ont précédée, — et qu'il faut remercier une pieuse affection d'avoir mise au jour — ne se prête guère à une brève et nécessairement sèche analyse, tant la composition en est souple et comme fluide, tant l'expression y est nuancée et ondoyante, comme la pensée qu'elle revêt. Un coup d'œil sur la table des matières suffit pour distinguer les grandes lignes, très simples, du plan général; et comprend trois parties : 1° la Répartition des hommes sur le globe; 2° les Formes de civilisation (différents types d'outillages, de nourriture, de vêtement, d'habitation et d'établissements); 3° la Circulation (moyens et voies de communication sur les continents et sur les mers). Mais cette succession de titres abstraits ne saurait donner une idée de la richesse des chapitres, où l'érudition discrète, et pour ainsi dire cachée de l'auteur parcourt avec une égale aisance la série des époques humaines et l'échelle des latitudes terrestres ouvrant à tout instant les perspectives les plus lointaines et les plus neuves, multipliant à chaque pas les aperçus révélateurs, avec le charme d'un art qui paraît s'ignorer. Et comment rendre la grâce de ce style qui glisse sans appuyer, qui ne veut qu'indiquer, suggérer, en évitant tout appareil de démonstration systématique; mais dont la douceur prenante retient l'attention sans réclamer d'effort, dont la clarté constante illumine les sujets les plus ténébreux, dont l'enchaînement secret enfin obtient sans peine l'assentiment du lecteur, et même, lorsque la matière s'y prête et que l'auteur le

veut, emporte la conviction. Désire-t-on cependant s'expliquer comment ce style si naturel, si éloigné de toute recherche de l'éclat, peut, lorsque le sujet le commande, par la justesse délicate et la vigueur sobre de l'expression, atteindre une véritable éloquence, qu'on lise seulement (p. 206-290) tel passage qui en quelques lignes renferme la synthèse de vingt siècles de développement historique et géographique, des origines de la colonisation phénicienne et grecque jusqu'à la fondation de l'Empire carolingien en passant par la conquête romaine et l'expansion du christianisme.

La géographie humaine, c'est, à certains égards, toute la géographie, puisque suivant la conception française de cette science, le véritable géographe — dont le domaine est tout à fait distinct de celui du géophysicien — n'étudie jamais la Terre sans l'Homme. Mais s'il n'est pas un seul des phénomènes de la Physique du Globe qui retentisse sur les conditions d'existence de l'espèce humaine, tout de même, l'influence du milieu vivant est plus directe que celle du monde inorganique : ainsi, et c'est là un des principes fondamentaux mis en lumière par l'auteur, la géographie humaine apparaît comme le couronnement de la bio-géographie. « Il importe toujours de marquer l'influence du relief, du climat, de la position continentale ou insulaire sur les sociétés humaines; mais nous devons envisager leurs effets conjointement sur l'homme et sur l'ensemble du monde vivant. C'est ainsi que nous pouvons le mieux apprécier le rôle qu'il convient d'attribuer à l'homme comme facteur géographique, à la fois actif et passif.... La terre elle-même, suivant l'expression de Berthelot a quelque chose de vivant. Sous l'influence de la lumière et d'énergies dont le mécanisme nous échappe, les plantes absorbent et décomposent les corps chimiques. La vie, transformée en passant d'organismes en organismes, circule à travers une foule d'êtres.... Ce n'est pas seulement à la faveur des agents inorganiques que se produit l'action transformatrice de l'homme, il ne se contente pas de mettre à profit, avec sa charrue, les matériaux de décomposition du sous-sol; d'utiliser les chutes d'eau, la force de pesanteur accrue par les inégalités du relief; il collabore avec toutes les énergies vivantes qui se groupent et s'associent suivant les conditions de milieu. Il entre dans le jeu de la nature [1]. »

Il existe donc une sorte de géographie humaine générale, dont l'unité résulte à la fois de l'unité du milieu physique où l'homme est placé, et de l'unité de l'esprit humain qui subit l'action de ce milieu et réagit sur lui. « Les instruments que l'homme a fabriqués pour l'attaque ou la défense, pour le transport, ou comme récipients, ne s'écartent pas sensiblement de certaines formes générales, que ce soient la pierre, l'or, la coquille ou le bois qui entrent dans leur composition, la hache, la massue, l'arc présentent le même ensemble. La pirogue creusée dans un tronc, le canot d'écorce, le cayak revêtu de

1. P. 12-13.

peaux, le gréement des voiles de nattes, de lin et de cuir comme chez les anciens Celtes, diffèrent plus par les matériaux que par les formes [1]. » Et l'on peut, aux origines de l'humanité, découvrir l'influence première de certains éléments physiques, dont la mythologie et les philosophies primitives ont célébré la puissance créatrice : « L'adaptation de l'eau à des cultures régulières concentra les hommes de même que l'usage du feu avait facilité leur dispersion. L'une et l'autre de ces inventions primordiales se retrouvent dans la répartition actuelle de notre espèce. C'est parce que, dès les anciens âges, des groupes se sont répandus sporadiquement à travers les étendues continentales, que nous rencontrons à l'heure actuelle tant de diversités et d'inégalités, autrement inexplicables, dans leur degré de culture. Et c'est parce que l'irrigation, après avoir appris aux hommes à se serrer sur des points déterminés, leur a fourni, en certaines contrées, un thème de perfectionnements s'engendrant les uns les autres, que nous voyons des agglomérations qui n'ont pas attendu pour grandir la facilité qu'offrent les transports modernes [2]. »

Mais, dès qu'on envisage la variété des régions qui se partagent la surface du globe, on voit se marquer sur les divers groupes d'humanité qui les occupent l'empreinte des différents milieux organiques où ils ont vécu, en particulier celle du milieu végétal, qui est la plus impérieuse. Rien de plus probant et de plus éducatif à ce sujet que la section du chapitre (p. 121-125) consacrée au matériel de civilisation des peuples qui habitent la zone équatoriale : il faudrait que l'étudiant et même le maître en géographie lisent et relisent les pages si substantielles pour en extraire le sens, le suc scientifique dont elles sont pleines. De même le monde des « savanes découvertes », par l'affaiblissement relatif de la vie végétale qui le caractérise, et par la subordination qui en quelque manière s'y réalise de la plante à l'animal a donné naissance à un type de civilisation tout différent, mais non moins nettement déterminé, qui s'est perpétué dans les mêmes lieux avec une extraordinaire constance depuis les âges les plus reculés jusqu'à nos jours ; deux ou trois magnifiques rapprochements illustrent cette étonnante permanence : « Chez les peuplades de l'Est africain, l'édifice de la chevelure ressemble à une crinière léonine que rehausse un encadrement de plumes d'autruche : et la figure ainsi affublée des guerriers Massaï ressuscite à nos yeux ces chasseurs berbères que représentent, au nord du Sahara, les gravures rupestres de la période néolithique, ou les Libyens que nous montrent les monuments égyptiens de la XIXe dynastie [3]. »

Les directions tracées à l'activité humaine par la nature méditerranéenne sont sans doute moins exclusives : n'est-ce pas, cependant

1. P. 132.
2. P. 70.
3. P. 128.

le trait dominant du climat méditerranéen qui se traduit dans ce développement des cultures arbustives, les plus capables de supporter l'aridité des étés en puisant par leurs racines profondes aux réserves d'humidité constituées dans le sous-sol pendant la saison pluvieuse [1]? Et n'est-ce pas l'existence de cette zone arbustive sauvage qu'on appelle le maquis qui, sur plusieurs milliers de kilomètres, de l'Espagne à l'Iran, explique l'universel et perpétuel usage des guêtres de feutre ou de cuir, comme la nécessité de se protéger contre les inégalités thermiques du jour et de la nuit, de l'ombre et du soleil, fait revivre dans la *mastruca* sarde ou le burnou arabe la chlamyde antique [2]? La civilisation de l'Europe moderne elle-même a trouvé son cadre préparé par la nature : « La convergence des formes de configuration et de relief, le rapprochement des régions découvertes et des régions boisées ont ménagé un concours de rapports et d'énergies géographiques qu'aucune autre région du globe n'a connu au même degré [3]. » Et puisque dans le détail de la vie actuelle des Occidentaux, si raffinée et si artificielle qu'elle puisse être, « l'émancipation du milieu local n'est jamais aussi absolue que nos yeux de citadins nous le feraient croire [4] ».

Pourtant il apparaît que — sans même tenir compte de la différence des âges — le milieu naturel ne s'impose pas à l'être humain dans les divers cantons de la terre habitée avec la même rigueur. Il est des climats plus souples, et si l'on peut s'exprimer ainsi, plus libres que d'autres qui, loin de paralyser l'effort de l'homme sous l'exhubérance de la production végétale, offrent au contraire par leur inégalité même de grandes occasions à son initiative. « Des séries pluvieuses alternent avec des séries sèches; si ces variations n'apportent pas grand trouble dans les contrées abondamment arrosées il n'en est pas de même dans celles qui ne reçoivent que le minimum nécessaire. On comprend la portée de cette observation, car l'intervention de l'homme peut consolider le moment positif, asseoir sur un état temporaire un état fixe, fixe du moins jusqu'à nouvel ordre. Prenons un exemple : du nord de l'Afrique au centre de l'Asie les observateurs sont frappés de spectacles de désolation qui contrastent avec les vestiges de cultures et les ruines qui attestent une ancienne prospérité. Celle-ci reposait sur le fragile échafaudage de travaux d'irrigation, grâce auxquels l'homme réussissait à étendre aux périodes sèches le bénéfice des périodes humides [5]. »

Est-ce que la forêt tropicale elle-même n'a pas commencé de reculer devant les attaques de l'humanité encore dans son enfance? « Si on la voit aujourd'hui, dès qu'on s'éloigne de quelques degrés de l'Équateur. se réfugier, pourchassée des plateaux et des croupes, dans les cavernes

1. P. 83.
2. P. 92.
3. P. 214.
4. P. 121.
5. P. 14.

et les vallées, le climat n'est pas seul responsable de cette élimination. Beaucoup de vestiges de l'âge de pierre, par exemple dans le Fouta-Djalon et le Soudan occidental, nous avertissent qu'il faut beaucoup tenir compte de l'homme. C'est dans ces régions que s'est déroulé le premier acte de cette lutte aveuglement sans merci que l'homme a engagée et qu'il poursuit encore contre l'arbre. Son action s'exerçant à cet égard de complicité avec la puissante faune d'herbivores que l'époque miocène avait répandue dans le monde [1]. » Mais l'homme, même primitif, a fait mieux que de combattre ses ennemis du règne végétal ou du règne animal : dans les rangs des premiers comme des seconds, il a su se procurer des alliés, et l'œuvre de domestication accomplie par la culture ne le cède certes pas en importance à celle qu'a pu opérer l'élevage. « La plupart des associations végétales formées par la culture se composent d'éléments primitivement dispersés. C'étaient des plantes nichées sur des pentes exposées au soleil ou sur les bords des fleuves, qu'avait reléguées sur certains points la concurrence d'espèces groupées en plus grandes masses et constituées en plus gros bataillons. Du cantonnement propice où elles s'étaient retranchées, ces plantes, que la reconnaissance de l'homme devait un jour bénir, guettaient le moment favorable où des circonstances nouvelles leur livreraient plus d'espace. L'homme, en les adoptant dans sa clientèle, leur a rendu ce service, il les a déliées. Du même coup il a frayé la route à un cortège de végétaux ou d'animaux non conviés : il a substitué des associations nouvelles à celles qui avaient pris avant la possession de l'espace [2]. » Et c'est ainsi que, dans ses relations avec la nature terrestre qui l'enveloppe, d'esclave ou d'humble sujet qu'il était à l'origine, il a fini par devenir maître et roi.

Mais à côté de cette géographie humaine du premier degré en quelque sorte, il en est une autre, d'un ordre plus complexe, sinon plus élevé. Celle-ci ne met plus seulement en présence de la nature l'homme naturel — entendons par là non pas l'homme individuel qui n'a véritablement jamais existé que dans l'imagination de quelques philosophes, mais ces groupements humains primitifs que les géographes allemands appellent des *Naturvölker*; elle considère les peuples ayant atteint un niveau supérieur d'organisation collective, et devenus ainsi capables d'agir avec un surcroît d'efficacité, non plus seulement sur le milieu naturel, mais les uns sur les autres, d'une action pacifique ou violente. Les individus qui les composent ont pris plus ou moins clairement conscience de l'instinct qui sommeillait en eux et qui les portait à améliorer sans cesse leur condition. A la différence de ce qui s'est passé dans le monde animal et chez quelques races humaines déshéritées, l'adaptation au milieu s'est alors manifestée au sein de l'humanité, par une évolution sinon indéfinie, du moins à très longue période, et

1. P. 31-32.
2. P. 14.

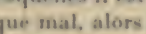
dont on peut dire que dans la plupart des cas, nous n'entrevoyons pas le terme. Cette seconde partie de la science est essentiellement dynamique, comme la première était plutôt statique : les rapports entre la Terre et les sociétés humaines affranchies des premières servitudes naturelles, et bientôt plus ou moins étroitement, unies entre elles par des liens d'interdépendance, y sont étudiés, dans le domaine du temps et non plus seulement de l'espace, à la lumière de la préhistoire et plus encore de l'histoire. Rien de plus nouveau et de plus fécond que ce point de vue, auquel les études premières de l'auteur devaient naturellement le conduire ; rien qui réponde plus heureusement aux traditions de notre enseignement national que cette inter-pénétration réciproque de l'histoire et de la géographie.

Cette histoire des progrès de l'humanité dans son effort séculaire pour aménager suivant ses besoins la surface de la planète semble commencer avec la conquête du feu. Pourquoi sur presque tous les points de la terre, et avant même la fin de la période glaciaire, l'homme a-t-il fait une apparition précoce, s'il n'était pas, dès ces temps reculés de l'âge paléolithique, en possession d'un élément universel de supériorité? Or, « des trouvailles d'objets calcinés accompagnent les plus anciennes traces de l'homme. La différence des procédés en usage pour obtenir le feu, par frottement, par percussion, ou autres moyens plus particuliers, indique que l'invention dut s'accomplir d'une façon indépendante en différents points de la terre. Il n'est pas interdit de penser que ce fut dans une des régions tropicales à intervalles de saison sèche qu'elle fit fortune. Le climat qui met à portée l'un de l'autre le tapis desséché de la brousse et le bois dur, c'est-à-dire le combustible et l'allumette, représente le milieu le plus favorable [1] ». Ensuite, si profondément que fut enracinée au cœur de l'homme « la tendance naturelle au perfectionnement à côté des contacts révélateurs et créateurs entre les nations, d'autres se sont produits qui n'ont laissé que des ruines, et pour de grands peuples la stagnation a été la conséquence de l'isolement [2]. Les connexions géographiques expliquent pour une large part ces révolutions, et la géographie encore en enregistre, marqués sur la surface terrestre quelquefois par des vides immenses, les résultats variables.

De cette géographie humaine dont quelques-unes des principales directives sont ainsi magistralement tracées, se dégage enfin une philosophie hautement éducatrice. La considère-t-on surtout comme une étude des corrélations permanentes entre la Terre et l'Homme, elle rappelle à ceux d'entre nous qui seraient tentés de l'oublier, que l'homme ne saurait conserver et affermir sa maîtrise sur la nature qu'en respectant ses lois : elle lui inculque la notion salutaire du déterminisme géographique; mais elle lui montre en même temps combien la com-

1. P. 28.
2. Voir le chapitre VI de la 2e partie, sur l'Évolution des civilisations.

plexité même des causes et des effets qui la dominent renferme des contingences et lui offre des moyens, s'il sait se montrer observateur patient et expérimentateur docile, pour changer sa soumission en triomphe. Veut-on, par contre, voir dans cette discipline nouvelle une interprétation de l'histoire, à travers la conférence des annales humaines, elle fournit à l'esprit un fil conducteur; sans réduire le progrès des sociétés au jeu aveugle des forces extérieures, elle nous fait comprendre que la liberté humaine ne s'exerce pas dans un monde inerte, et que le destin des empires dépend encore de ces obstacles naturels qu'il ne leur est pas interdit de vaincre, mais à la condition de les reconnaître et de les combattre. L'homme, ainsi replacé dans son milieu, est à la fois ramené au sentiment de sa petitesse sur le globe, et grandi par le calcul des forces supérieures avec lesquelles il est parvenu à se mesurer. Les contingences qui tant bien que mal, alors qu'il était en apparence un des êtres les plus chétifs de la Création, ont préparé son avènement sur la planète, lui ouvrent, maintenant qu'il y règne par la science, un champ presque infini : il appartient à l'humanité, consciente de cette souveraineté et des responsabilités qu'elle comporte, de s'organiser elle-même afin de transformer la Face de la Terre et pour ainsi dire de la recréer à son image.



II

Livres de Classe.

La lecture expliquée du brevet élémentaire. par E. Jolivet. Librairie Hachette.

Sous ce titre *La lecture expliquée au Brevet élémentaire*, M. Jolivet publie cinquante textes « annotés et commentés de façon à donner une réponse aux diverses questions qui peuvent être posées à l'examen oral du brevet élémentaire ».

Sa préoccupation essentielle n'a pas été, dit-il dans la préface, de composer un « recueil de morceaux choisis », ni un « livre de lecture ». Il a voulu, avant tout, fournir un « instrument de travail » aux candidats au brevet élémentaire, en particulier à ceux qui s'y préparent seuls. On peut se demander si l'auteur a réalisé son dessein.

Les textes cités sont bien choisis, comme valeur, dimension et variété. On peut toutefois regretter certaines coupures. C'est ainsi que la suppression de la dernière strophe de l'*Étoile du Soir* dénature à notre avis tout le sens de cette pièce, et la portée de cette strophe ne dépasse pourtant pas l'intelligence de candidats au brevet élémentaire. A-t-on voulu éviter le dernier vers : « Étoile de l'amour,...? » Mais il est possible d'expliquer cette expression, selon la pensée de Musset, en faisant de l'amour un sentiment très large, celui qui éveille l'homme aux grandes émotions.

On peut trouver aussi qu'il y a quelque raideur et quelque convention dans la méthode du commentaire, uniforme pour toutes les époques et pour tous les genres. Dans une fable de La Fontaine ou dans un texte de La Bruyère, la suite des idées est évidemment subordonnée à l'intention morale, et c'est celle-ci qui devrait apparaître tout d'abord, dominer et diriger toute l'explication. Dans une scène de théâtre, c'est, suivant le cas, l'action ou les sentiments, le caractère dramatique ou comique. Dans une pièce lyrique, le mouvement, etc.

Mais admettons le plan uniforme proposé pour tous les textes. La première partie du commentaire, que M. Jolivet intitule *Suite des idées* est de toute première nécessité, encore qu'on puisse difficilement appeler *Suite des idées* ce qui est une succession d'images, comme dans le *Cygne* de Sully-Prudhomme, ou une effusion de sentiments, comme dans *Milly* de Lamartine. Mais, dans la pratique, il n'apparaît pas que la suite des idées soit toujours nettement marquée. C'est ce que l'on a tant de peine à obtenir des élèves ou des candidats. On découpe le texte, on fait un plan, mais sans articulations. On ne se préoccupe pas assez du passage d'une idée à l'autre, du lien, de l'enchaînement. Pour le livre qui nous occupe, il faut remarquer que souvent, dans le paragraphe *Suite des idées*, M. Jolivet divise le texte et sépare les idées et que dans le paragraphe qui termine le commentaire il les rassemble de nouveau et en marque l'enchaînement. Ces deux parties gagneraient à être fondues en une seule.

Dans le commentaire littéral, où il y a d'excellentes choses, pédagogiquement bien adaptées, il semble qu'on aurait pu faire un peu plus de place à la grammaire, notamment à la syntaxe, surtout pour les textes du XVIIe et du XVIIIe siècle. On aurait beau jeu, peut-être aussi, à reprocher à l'auteur d'expliquer des mots qui ne font pas de difficulté ou que les candidats pourraient chercher eux-mêmes dans leur dictionnaire, et d'omettre des expressions plus obscures, par exemple dans la pièce « Oceano Nox » *l'aveugle Océan... mêle encore quelque temps nos noms.*

Les observations grammaticales gagneraient à être rédigées, non sous forme de grammaire historique — les candidats n'ayant pas de notions de grammaire comparée — mais par rapport à l'usage vivant.

Signalons enfin quelques fautes matérielles ou omissions regrettables : dans l'*Étoile du Soir*, page 140, à l'avant-dernier vers *où* t'en vas-tu, au lieu de *ou* est un contresens fâcheux, en contradiction d'ailleurs avec le commentaire de M. Jolivet, page 147, nul idéal qu'avait *pu faire* l'homme, au lieu de *se faire*, etc.

En somme, on pourrait reprocher à la méthode de M. Jolivet de ne pas faire assez *chercher* ni *trouver*, et d'avoir réduit à un mécanisme un peu étroit et rigide l'exercice de lecture expliquée, qui doit être un instrument de culture large et humaine.

Ces réserves faites, il faut reconnaître que ce petit livre n'en est pas moins intéressant, et qu'il peut suggérer beaucoup de bien, aux maîtres comme aux élèves.

Grammaire française, par René Radouant, professeur au lycée Henri-IV et à l'école normale supérieure de Fontenay-aux-Roses. Hachette, Paris, 1922.

Livre excellent et fait de main de maître. Laissant à d'autres le soin d'indiquer aux étudiants que la grammaire française n'est pas une science achevée et que les questions controversées y sont encore nombreuses, M. Radouant s'est proposé de « concilier certaines habitudes de la grammaire traditionnelle » avec « l'esprit scientifique » de la grammaire nouvelle, c'est-à-dire de faire entrer dans l'enseignement ce qui est solidement établi dans l'œuvre des grammairiens modernes. La tâche est délicate : M. Radouant s'en est acquitté au mieux. Plutôt conservateur que novateur, il instruira sans troubler personne. Appliquant sans étroitesse la nomenclature de 1910, faisant intervenir avec autant de sûreté que de discrétion les renseignements de grammaire historique, sachant avouer que certaines difficultés sont inexplicables, il a présenté, dans un ouvrage peu volumineux, un tableau de la langue actuelle auquel ne manque rien d'essentiel. Ainsi condensé, son livre n'est pas fait pour les débutants ; il s'adresse à des esprits déjà instruits, déjà capables d'observer et de raisonner : à ces élèves des hautes classes des lycées et collèges, des écoles primaires supérieures et des écoles normales, il donnera, avec une connaissance précise des règles, le sentiment du respect qu'ils doivent avoir pour leur langue, produit d'une longue et glorieuse civilisation, qu'il convient comme autrefois de défendre et d'illustrer ; il sera pour les maîtres un guide prudent et sûr. Tous ceux enfin, qui sans avoir à l'étudier ni à l'enseigner, s'intéressent au parler national, seront charmés par l'aisance et la limpidité de l'exposition.

Cours de morale (Écoles primaires supérieures, 1re année), par Ch. Ab der Halden. Paris, 1922, Armand Colin, éditeur, 1 vol. in-16, de 216 pages. Prix : 5 francs.

En trente leçons courtes et substantielles, M. Ab der Halden parcourt, en le suivant pas à pas, le programme de 1920. Il s'attache surtout à faire réfléchir les élèves sur les différents points de ce programme ; il leur apporte des faits et des preuves à l'appui de ses préceptes. Il est au courant des travaux récents de la psychologie et de la sociologie, et, sans faire étalage de cette érudition, il en profite et en fait profiter le lecteur. Il est également au courant des publications littéraires les plus modernes et il y puise largement, comme il puise largement dans la littérature classique ses citations et ses exemples. Son livre ne dispensera pas le professeur de tout travail : bien que les termes difficiles soient toujours expliqués au cours de la leçon, il restera à fournir des développements plus abondants, à faire des lectures, à susciter des questions ; il restera aussi à envelopper les idées d'un peu plus d'émotion.

C'est à l'esprit plutôt qu'au cœur que s'adresse M. Ab der Halden et peut-être un livre ne peut-il pas s'adresser au cœur de l'élève aussi directement que la parole vivante du professeur. Mais, surtout en première année, devant des enfants de treize ans, le professeur ne devra pas hésiter à compléter les renseignements et les raisonnements du livre par un appel au sentiment.

M. Ab der Halden n'expose pas une thèse; il ne cherche pas à relier les différents devoirs par une formule unique. A propos de chacun d'eux il énonce ce qui lui paraît être l'expression du bon sens. Ce bon sens est d'ailleurs fort avisé; il ne se contente pas de formules banales; il sait nuancer ses prescriptions. Il ne se borne pas à dire à l'enfant : obéis à ta conscience; il ajoute : ta conscience n'est pas infaillible, fais son éducation. Nos obligations peuvent varier suivant que varient les milieux et suivant que progressent la conscience collective et la conscience individuelle. Mais il y a quelque chose qui ne varie pas, c'est « le principe de la morale », c'est l'obligation où nous sommes tous de « travailler à bien penser ». Sans dogmatisme, M. Ab der Halden incline nettement vers une morale rationaliste.

Les leçons, précédées de sommaires, sont suivies de lectures, de « questions » et de l'indication de « travaux personnels », travaux simples en général, à la portée des élèves de première année des écoles primaires supérieures qui auront, en les exécutant, l'occasion de réfléchir aux problèmes moraux. Cette innovation est peut-être ce qui marque le mieux l'originalité de ce petit livre.

Le gérant de la « Revue Pédagogique »,
MAX DELAGRAVE.

Coulommiers. — Imp. PAUL BRODARD.

Quelques réflexions sur l'enseignement des mathématiques.

L'HOMME nourri de science éprouve, en lisant la célèbre page des *Pensées* de Pascal sur la différence entre l'esprit de géométrie et l'esprit de finesse, des impressions déconcertantes. Il y trouve, formant contraste avec une admirable définition de l'esprit de finesse qui reste vraie et semble être de tous les temps, des indications moins heureuses sur l'esprit de géométrie; de telle sorte que la partie de ce texte demeurée vivante est relative aux choses les moins saisissables, les plus mobiles et que ce qui concerne nos connaissances les plus certaines a vieilli et ne correspond même pas à l'état de la science au XVIIe siècle. Il n'existe pas à cet endroit des *Pensées* une définition directe de l'esprit de géométrie; mais on peut se reporter à l'opuscule sur l'esprit géométrique où Pascal distingue l'objet de découvrir la vérité quand on la cherche, de celui de la démontrer quand on la possède. C'est du second objet qu'il traite; du premier, il dit négligemment : « La géométrie a expliqué l'art de découvrir des vérités inconnues et c'est ce qu'elle appelle analyse et dont il serait inutile de discourir après tant d'excellents ouvrages ». Pascal envisage

donc l'esprit de géométrie à un point de vue très restreint; il semble presque le réduire à l'esprit de déduction et cela ôte beaucoup de portée à un morceau des *Pensées* qui est tout à fait digne d'être classique par certains côtés mais qui, malheureusement, a depuis près de trois cents ans, donné à nombre de personnes une opinion toute faite, commode et peu exacte, non seulement sur la tournure d'esprit que possède fatalement le géomètre, sur la forme de pensée employée en mathématiques mais aussi, car la généralisation est facile, sur l'esprit scientifique.

Comment n'être pas profondément étonné? Nous voyons Pascal méconnaître que l'esprit de géométrie même ainsi rétréci et presque présenté comme un travers reste voisin de la force de pensée, retenir une partie seulement de l'esprit scientifique, l'analyser, la scruter jusqu'à la faire paraître comme une monstruosité par un procédé qui conviendrait à mainte qualité de l'esprit, et l'opposer d'une manière absolue aux autres formes de pensée, dans notre pays où à toutes les époques se rencontrent de grands esprits qui ne furent pas uniquement de grands savants? Est-ce que nous ne nous représentons pas Pascal comme ayant porté l'esprit de finesse dans l'étude des sciences exactes, qu'il a illustrée comme tout ce à quoi il a touché? Par quelques mots, on peut résumer son œuvre scientifique en disant qu'il a publié un remarquable traité des sections coniques, élucidé la notion de pression, créé avec Fermat le calcul des probabilités et publié sur la courbe, appelée roulette de son temps et aujourd'hui cycloïde, des travaux qui annonçaient la venue prochaine du calcul infinitésimal et reliaient Archimède à Newton, suivant le mot de d'Alembert.

Pascal a montré dans ces recherches un esprit que nous appellerions aussi esprit de géométrie, mais qui serait singulièrement plus large que celui qu'il a décrit. A-t-il été guidé, dans ces questions nouvelles, par « des principes palpables si gros qu'il est impossible qu'ils échappent »? Ne s'occupait-il pas au contraire de « choses de finesse » puisque les principes étaient à créer dans la plupart des cas et que l'on pouvait « mal raisonner » sans avoir l'esprit « tout à fait faux », témoin Pascal lui-même qui craignit parfois de trébucher et réclama le secours de Roberval ou de Fermat? Prétendait-il en ces matières, « démontrer par ordre »

toutes ses visions et n'aurait-ce pas été « une chose infinie de l'entreprendre »? Entendait-il, dans ses efforts de création, commencer par « les définitions et les principes » ou ses raisonnements n'étaient-ils pas faits plutôt « tacitement, naturellement et sans art, car l'expression en passe tous les hommes et le sentiment n'en appartient qu'à peu d'hommes »? Nous attribuons donc à Pascal homme de science, des caractéristiques de l'esprit de finesse et nous pensons qu'il était mieux inspiré lorsqu'il écrivit, songeant à des vérités géométriques : « Nous connaissons la vérité non seulement par la raison mais encore par le cœur ». La façon dont Pascal a présenté l'esprit de géométrie fait comprendre que le rôle, important il est vrai, de la logique dans le travail intellectuel scientifique ait pu si fréquemment être grossi sans mesure. Nous nous expliquons mal cette appréciation de l'un des plus intuitifs parmi nos grands écrivains et nos grands savants. Elle nous étonnerait moins sous la plume de Descartes, plus logicien, à l'heure où découragé, il pensait, en réduisant l'espace au nombre, avoir réduit les mathématiques à un développement automatique.

M. Koenigs, dans son article sur la géométrie élémentaire moderne (*Revue pédagogique*, mars 1922), a montré qu'au point de vue strict de la géométrie, le temps n'a pas épargné les vues de Pascal que nous critiquons. M. Koenigs a établi que la géométrie n'est ni une ni imposée, que les principes n'en sont ni fixes ni gros, que le jugement de Pascal est « trop absolu et trop sommaire » et que seul « un traditionalisme mal informé » peut encore maintenir une opposition si nette entre des tournures de pensées « différentes surtout par les apparences. » « Il est certain que Pascal n'a envisagé que la géométrie des Grecs à son apogée, l'a vue comme immuable dans sa beauté, qu'il a négligé le long effort des siècles antérieurs à celui d'Euclide, qu'il n'a pas entrevu comme possibles les immenses progrès qui ont résulté, au XIXe siècle, de la critique des fondements et que, chose plus grave, il n'a pas tenu compte de la révolution produite en 1637 par la géométrie de Descartes qui supprima l'abîme existant entre la géométrie pure et l'algèbre.

Dans son édition des *Pensées*, M. Brunschwicg rapproche le texte de Pascal de cette lettre que lui adressait de Méré : « Il

vous reste encore une habitude que vous avez prise en cette science à ne juger de quoi que ce soit que par vos démonstrations qui le plus souvent sont fausses. Ces longs raisonnements tirés de ligne en ligne vous empêchent d'entrer d'abord en des connaissances plus hautes qui ne trompent jamais ». L'influence sur Pascal de celui à qui il ne manquait « pour être parfait » que « d'être géomètre » est indubitable. Il faut aussi se rappeler, pour expliquer que Pascal ait pu parler de la géométrie comme un homme qui l'aurait simplement sue et non comme un savant qui l'a pénétrée et accrue, que s'il a brillé dans la science, il l'a fait comme en un jeu, sans une véritable foi scientifique, sans se préoccuper de l'avenir des mathématiques et de la physique. En créant « la géométrie du hasard », par exemple, il était loin de penser qu'il faisait œuvre utile et de pressentir, comme Leibniz quelques années plus tard, qu'il préparait ce qu'on appelle aujourd'hui l'étude numérique des faits sociaux. Il se détacha de plus en plus de la science jusqu'au point d'écrire en 1660 à Fermat : « Pour vous parler franchement de la géométrie, je la trouve le plus haut exercice de l'esprit; mais en même temps je la connais pour si inutile que je fais peu de différence entre un homme qui n'est que géomètre et un habile artisan...; et j'ai dit souvent qu'elle est bonne pour faire l'essai, mais non pas l'emploi de notre force... » et d'écrire encore : « Quand j'ai commencé l'étude de l'homme, j'ai vu que les sciences abstraites ne lui sont pas propres; et que je m'égarais plus de ma condition en y pénétrant que les autres en les ignorant; j'ai pardonné aux autres d'y peu savoir... »

Nous pourrions multiplier les citations analogues.

*
* *

Si nous avons réveillé ces souvenirs un peu longuement, c'est que leur intérêt est bien plus d'ordre pédagogique que d'ordre purement scientifique et qu'à chaque moment percent les questions d'enseignement qui serviront de point d'appui à nos réflexions.

Faisons d'abord cette simple remarque qu'une expérience

pédagogique usuelle permet de mettre en doute la valeur des affirmations de Pascal sur l'esprit de géométrie. Allons dans une classe renfermant de bons éléments et habituée par son maître à l'emploi naturel de la méthode socratique; arrivons à l'heure où, précisément, tout le monde est appelé à collaborer à la solution d'un problème; un problème de géométrie, si vous voulez, pouvant conduire aussi à une solution algébrique. Ayons la patience de recueillir lentement les suggestions. Nous entendrons proposer, sous de multiples formes, la solution algébrique; puis des idées de solutions géométriques s'appuyant, par la voie d'une déduction aisée, sur un théorème connu ou sur le souvenir d'une proposition analogue à celle que l'on veut démontrer. Toutes proportions gardées, ces efforts de bons écoliers représentent assez bien l'esprit de géométrie selon Pascal. Mais il ne sera pas rare d'entendre les meilleurs sujets, animés du véritable esprit géométrique, indiquer des méthodes originales qui ne dériveront, au moins directement, ni d'une leçon apprise, ni de connaissances antérieures mais se rattacheront à l'esprit de finesse.

∴

Il a été question, plus haut, de logique et d'intuition. Sauf pendant ces vingt dernières années, l'enseignement mathématique moyen a conservé une base presque uniquement logique qui a découragé de bonnes intentions et qui a contribué à entretenir la légende sur l'esprit de géométrie. De nombreux Français ayant montré peu de dispositions pour la géométrie ont adopté cette légende d'autant plus volontiers qu'elle formait écho à leur souvenirs d'élèves. La forme d'enseigement si longtemps appliquée avait pour idéal d'exposer rigoureusement à la jeunesse des systèmes parfaitement enchaînés qui développent la faculté de raisonnement, et en même temps de lui faire connaître les faits mathématiques les plus beaux. Il est hors de doute que tout enseignement mathématique doit réserver une part importante à cette manière de procéder, mais sans lui donner, comme autrefois, une part exclusive qui négligerait le développement des qualités d'intuition. Il faut y veiller d'autant plus qu'il s'agit d'un ensei-

gnement plus élémentaire, tandis que dans un enseignement élevé et intensif, le goût de l'élégance et de la généralisation, le désir d'être complet, les déductions fécondes tirées de la notion abstraite, primordiale, peuvent avec moins d'inconvénients, conduire à des leçons riches, ordonnées, rigoureuses. J'ai entendu dire que les Américains restés en France en 1919, et devenus étudiants, habitués au large emploi de la méthode intuitive, avaient d'abord été étonnés et déroutés devant nos leçons magistrales, puis bien vite conquis par notre tendance à affiner l'enseignement, ainsi que le prouve le mot pittoresque de l'un d'eux : le professeur français ne se permet pas d'enseigner en « savates ».

Mais la part de la déduction et de la rigueur ont été et parfois sont encore trop grandes dans un enseignement plus simple. L'ordre logique est-il nécessairement l'ordre de présentation le meilleur à tous les degrés? La science élégante, solide, organisée, condensée, ne se fige-t-elle pas? Est-elle la plus suggestive pour les jeunes esprits? Ne constitue-t-elle pas un modèle trop éloigné de leurs propres moyens? N'irait-elle pas jusqu'à les dessécher, les ennuyer ou les détourner des applications? Ne procède-t-elle pas par synthèses partielles décevantes à côté des vues d'ensemble peu rigoureuses sans doute mais qui donnent la foi? La déduction mathématique n'a-t-elle pas pour point faible sa perfection même, parce qu'elle n'a pas besoin de ce retour aux réalités et à l'expérience, de cette vérification des conséquences auxquels le physicien est constamment astreint?

Il s'est produit une réaction au début du XXe siècle, en faveur d'un enseignement plus concret qui rappellera l'origine historique de notions aujourd'hui transformées et épurées, qui essaiera, sur d'illustres exemples, de faire passer sous les yeux de l'enfant, durant sa carrière d'élève, un résumé des étapes de la science, par analogie, a dit fortement Poincaré, avec cette loi naturelle d'après laquelle le développement de l'embryon résume à peu près l'histoire de l'espèce. Une telle conception développe l'initiative, porte à des retours salutaires sur les fondements, rend plus important le rôle d'une analyse analogue à celle qui préside aux travaux des savants, et aussi le rôle de l'intuition, d'une intuition de plus en plus complexe à mesure que les esprits se fortifient et gagnent en connaissances. Ces modifications ont eu

et auront pour effet d'élever l'enseignement, d'en alléger la partie magistrale, et de permettre qu'on puisse souvent se borner à faire sentir les difficultés sans imposer les démonstrations qui les résolvent; elles ont atténué la distinction traditionnelle et peu justifiée des matières en mathématiques élémentaires et en mathématiques supérieures, de sorte que les découvertes de Descartes, de Leibniz, de Newton, la géométrie analytique, le calcul infinitésimal, la mécanique, sur lesquelles repose notre civilisation, figurent plus largement dans les programmes de l'enseignement moyen.

Les techniciens et les savants se sont rencontrés pour recommander cette voie nouvelle : Les techniciens parce que la jeunesse se trouvera mieux préparée aux applications, les savants parce que cette méthode donnera une idée plus exacte de l'esprit de recherche, de l'évolution de la science et de l'opposition apparente des deux voies également « infinies » et « obscures » dans lesquelles elle se développe, « l'élévation » et « la profondeur », enfin de la nécessité qu'il y a de discuter et d'approfondir les principes qui ne sauraient être fixés à jamais ni se réduire à l'évidence et à la seule logique.

⁂

Les changements apportés à une forme d'enseignement qu'une longue expérience a consacrée et à laquelle de nombreuses générations ont plié leurs habitudes, ne peuvent être que lents et prudents; leurs effets ne se manifestent qu'à la longue. Des causes apparemment étrangères à la question d'un ordre d'enseignement jouent un rôle plus important parfois que la lettre des programmes ou les directives purement pédagogiques, par exemple les tendances générales, les goûts et les aspirations momentanés de la jeunesse, les mouvements d'opinion naturels ou créés. Si l'on voulait préciser l'état présent de l'enseignement mathématique, on ne pourrait donc prétendre constater avec précision les résultats de vues nouvelles, mais on pourrait dire en deux mots que l'étude de l'algèbre est en progrès et que l'étude de la géométrie a connu une crise qui était inévitable, je crois, et qui semble heureusement terminée. Des habitudes nouvelles dans

les examens sont venues accentuer le goût de l'algèbre et le délaissement de la géométrie. Aux baccalauréats notamment, on s'est peu à peu abstenu de proposer des textes de géométrie pure parce que souvent ils classent difficilement les candidats et mènent à des résultats sévères, capricieux peut-être — des exemples récents sont encore dans nos mémoires — tandis que l'algèbre s'est montrée un crible moins aléatoire, plus commode. Il faut dire que la géométrie a cependant gardé une place d'honneur dans les éperuves écrites des examens ou concours établis en vue des divers professorats. J'ai relevé, pour l'un de ces concours, les résultats des onze dernières années. La moyenne des moyennes annuelles est 8,3 en algèbre, 7,4 en géométrie. L'alternance des correcteurs rend ces chiffres comparables. L'écart est sensible, sans être très grand. Les moyennes en géométrie pour les années 1921 et 1922 ont été 8,7 et 6,3; il y a eu 26 notes supérieures à la moyenne en 1921; 8 seulement en 1922. Les examinateurs n'ont pu trouver l'explication de semblables différences ni dans la comparaison des deux textes ni dans leur manière de noter.

Il est intéressant de faire connaître aux professeurs le rendement de leur enseignement au premier jour où leur tutelle s'efface, ainsi que les impressions d'ordre général que les correcteurs peuvent tirer de l'examen des compositions. A ce sujet, nous devons à M. Koenigs de remarquables observations qu'il a faites en 1917, dans un important concours, après la correction d'une composition écrite dont le texte est généralement emprunté à des applications de l'algèbre à la géométrie ou à la mécanique. Il s'agit d'un concours de guerre, limité aux candidats trop jeunes pour être mobilisés, et de nature par suite, à grossir, à révéler des défauts d'esprit qu'un peu de maturité serait venu atténuer. Le sujet proposé, tiré cette fois de la mécanique, était facile. Les candidats pouvaient le traiter sans faire appel à leur lourd savoir; donc, peu de connaissances exigées; aucune habileté; aucun don spécial. Il suffisait de se laisser guider par les considérations concrètes de l'énoncé et d'appliquer méthodiquement deux conventions fondamentales et simples : celle qui est relative à la tension d'un fil rectiligne et celle qui constitue les lois du frottement au repos dont l'importance mécanique et philoso-

phique est telle, écrit M. Koenigs, que tout homme intelligent à qui on a su en expliquer le véritable sens ne peut plus l'oublier. Il était permis de penser qu'un exercice où la part de l'imagination était nulle, où rien n'était laissé au hasard du calcul, serait bien traité et serait peut-être insuffisant pour opérer la discrimination des candidats. En fait, les résultats furent médiocres. Le rapport de M. Koenigs étudie les causes de cette médiocrité, ses conséquences et les remèdes à y apporter. Les causes? L'habitude qu'ont les candidats « de réduire et de limiter à une question d'analyse tout problème de géométrie et de mécanique »; leur peu d'inclination « pour l'esprit critique que nécessite l'emploi de l'algèbre »; leur tendance « à se reposer avec confiance dans un automatisme algébrique où le calcul pense et agit pour eux »; leur façon de manier les abstractions « sans avoir appris à abstraire »; leur erreur « de ne voir la mécanique qu'à travers des équations ». Les conséquences? « Une mauvaise préparation aux exigences futures des réalisations que, comme ingénieurs, ils auront à opérer. Le jour où ils pénétreront sur ce terrain, non seulement ils auront tout à apprendre mais leur mentalité même devra être modifiée. » Quels sont les remèdes? « Ne pas laisser vivre la seule algèbre sans contrepoids »; « maintenir ou plutôt créer un courant d'idées tendant à ce que l'enseignement concoure à développer chez les élèves les qualités d'esprit que n'éveille pas la seule discipline de l'algèbre »; « ne plus laisser, dans l'étude de la géométrie analytique, l'adjectif tuer le substantif »; développer « l'étude de la statique avec intervention du frottement ». Ces vues doivent être entièrement partagées; et j'ajouterai, pensant à un enseignement moins élevé que celui sur lequel portaient les remarques de M. Koenigs : Il est nécessaire de fortifier l'enseignement de la géométrie pure.

*
* *

Il survient donc des mécomptes avec l'emploi de l'algèbre et cette constatation n'est pas sans rapport avec la lenteur du développement historique de cette branche de la science, l'une des conquêtes les plus péniblement acquises, inconnue des Grecs,

élevée au rang d'une doctrine au IXe siècle par les Arabes et parvenue seulement à sa forme définitive vingt siècles après Euclide. Le lucide génie de Descartes a fait oublier de si longs efforts et a su tirer de l'algèbre la méthode par excellence, la méthode infaillible, la méthode évidente à qui la géométrie fournit une application et un support achevés mais qui, appelée à une plus haute mission, se dépouille aisément de tout sens concret, précède les autres branches des mathématiques et même les sciences exactes de la nature, forme la base de l'étude quantitative de l'univers et se montre à ce point puissante, déjà nous l'avons dit, que Descartes crut tout d'abord qu'elle ferait des mathématiques une science parfaite et fermée dont le développement se poursuivrait par la seule logique, sans exiger de nouvelles facultés d'invention. Ce dernier point mis à part, l'algèbre, on le sait, a tenu ses promesses et ouvert à la science une brillante période.

La répercussion sur l'enseignement des procédés algébriques a nécessairement été profonde. L'algèbre n'a-t-elle pas fourni aux débutants la route royale qui, selon Euclide, n'existe pas en géométrie? Et ne se trouve-t-elle pas au début de l'évolution qui s'accentue chaque jour pour rendre les vérités mathématiques accessibles au plus grand nombre?

L'algèbre donne des règles simples, rapides, systématiques. Elle constitue un langage abrégé dont Fourier a souligné la clarté en disant, d'un mot souvent cité, qu'il ne possède pas de symboles pour exprimer les idées confuses. Elle permet de réaliser une économie de pensée considérable; elle va même jusqu'à rendre possible en cours de route, l'oubli du contenu réel des idées. Voilà exactement ce qui va expliquer la faveur qu'elle rencontre auprès des élèves et les désillusions qu'elle entraîne. La masse de nos plus jeunes écoliers n'a ni le goût, ni la patience, ni l'habileté, ni la force d'esprit d'aborder les questions par un examen direct et c'est l'habitude qui, le plus souvent, les conduit si vite à la solution de certains problèmes d'arithmétique qui leur sont proposés trop tôt et dont le procès n'est plus à faire. Aussi, une fois passée la période d'apprentissage qu'exige le maniement des symboles algébriques, ils sont émerveillés de voir qu'un long énoncé puisse se résumer en de courtes formules et

conduire au résultat par un pur mécanisme. Et même leur confiance dans l'emploi de l'algèbre devient excessive; ils abandonnent trop vite l'énoncé qui réclamerait toujours un examen approfondi; ils oublient qu'avant d'abstraire, il faut avoir observé; ils ne précisent pas suffisamment le sens des symboles qu'ils emploient; non seulement ils ne se préoccupent pas en chemin de diriger les calculs, d'étayer leurs résultats, de les interpréter, mais il n'est pas rare qu'ils s'en tiennent à une conclusion algébrique alors que le calcul n'ayant été qu'un intermédiaire, les derniers mots de la solution devraient affirmer les résultats dans le même langage que l'énoncé. Ne s'imaginent-ils pas que les procédés algébriques peuvent dispenser de la réflexion? Pourtant, on l'a dit sous cette forme humoristique : l'algèbre n'est pas une machine parfaite; elle demande encore de l'intelligence.

Peut-être des errements de l'enseignement contre lesquels peuvent lutter nos maîtres, maintenant que l'étude de l'algèbre est plus développée, ont-ils autrefois montré quelque indulgence pour la tendance au sophisme verbal si fréquente chez les élèves? N'est-il pas arrivé que dans le parcours qui s'étend de la mise en équation à la résolution et à la discussion, la première et la dernière étape fussent considérées comme moins importantes? Rien n'est plus grave. La mise en équation peut se comparer aux fondations et on ne répétera jamais assez qu'un problème n'est pas traité quand il n'est pas discuté.

Il est donc essentiel, dans les applications concrètes de l'algèbre, d'éliminer les textes conduisant à des résultats imprécis, de proposer d'abord des problèmes dont la solution directe est aisée et concorde point par point avec la solution algébrique, de montrer ensuite la puissance de l'algèbre en choisissant des questions dont l'examen direct serait difficile ou impossible, et enfin de terminer sous la même forme géométrique ou mécanique qui serait employée si l'algèbre n'avait pas été utilisée. Ce sont là, semble-t-il, les préceptes à respecter. Ils sont des plus connus et nous nous excuserions de les avoir rappelés si l'expérience de chaque jour, si le résultat des examens ne nous prouvaient pas qu'il importe de s'y tenir sévèrement.

*
* *

Aussi paradoxal que cela puisse paraître, nous trouverons dans les plus belles découvertes du XIXe siècle, la principale raison des difficultés que l'enseignement de la géométrie a rencontrées en France. Ce qui a ébranlé des méthodes épargnées jusque-là par le temps et qu'on ne remplacera pas sans que du temps s'écoule, ce sont les progrès de la science : l'abandon de certains axiomes de la géométrie classique avec Gauss, Lobatschevsky, Helmholtz, Riemann, le développement pris par les géométries non euclidiennes avec Beltrami, Cayley, Klein, Poincaré, l'introduction de la notion de groupe avec Sophus Lie. La forme de l'enseignement de la géométrie que nous tenons des Grecs n'avait guère changé jusqu'à la fin du XVIIIe siècle, à l'époque où Legendre la modernisa et la simplifia par l'utilisation des ressources de l'arithmétique et de l'algèbre et la fit réellement progresser par une première étude des questions de sens et d'orientation en géométrie. Les modifications de Legendre furent vite adoptées et c'est en pure perte que bien plus tard, Houël formula contre elles des critiques sévères lorsqu'il reprocha à Legendre d'avoir gâté Euclide « dont la géométrie forme une science complète qui se suffit à elle-même et n'invoque nulle part, dans ses démonstrations, le secours de la science des nombres ». C'est à ce sujet qu'avec un peu d'ironie, on a parlé « de l'ingéniosité de ceux qui aiment à se passer de ce qui est commode ». L'idée de Houël était qu'on revînt à Euclide après le rajeunissement rendu nécessaire par les découvertes récentes. Logiquement, scientifiquement, cette conception peut se défendre. Les premiers travaux du XIXe siècle sur les fondements de la géométrie continuent la géométrie grecque car ils se basent sur l'abandon ou le maintien de deux des « notions communes » d'Euclide, l'axiome des parallèles et l'axiome suivant : « Deux droites ne peuvent entourer un espace » ce qui signifie qu'il n'existe pas dans un plan de couples de points par lesquels il passerait plus d'une droite. Mais Houël ne trouva pas d'écho en France, alors qu'un mouvement analogue à celui qu'il avait tenté de créer, devait se produire à l'étranger et y prendre de l'ampleur, en Italie et aux États-Unis

par exemple, où des recherches, principalement celles de Véronèse et de Hilbert, sur le dénombrement, l'étude critique, la classification des axiomes ont servi à fonder, en vue de l'enseignement, une géométrie rationnelle, une sorte de géométrie d'Euclide mise au niveau de l'état actuel de la science.

Au contraire, il s'est développé lentement en France un courant d'idées entièrement nouveau et tout à fait différent. En 1874, Méray a publié ses *Nouveaux Éléments de géométrie* dans lesquels il a choisi pour axiomes les propriétés fondamentales des déplacements les plus simples, la translation, la rotation. On a dit que ces nouveaux éléments portent la trace du génie; en effet, ils ne représentent pas seulement l'adaptation à l'enseignement de découvertes bien élaborées; Méray eut la divination des progrès du lendemain et pour une fois, la pédagogie a précédé la science. La traduction, publiée en 1880, d'un petit livre de Pétersen, *Méthodes et théories pour la résolution des problèmes de construction géométrique*, a agi dans le même sens que le livre de Méray; la lecture de cet opuscule a étonné et émerveillé de nombreuses générations de Français qui ont ainsi découvert la puissance et la fécondité des idées si simples de translation, de rotation, et constaté en même temps, que leur connaissance des transformations géométriques n'était pas en rapport avec la simplicité de ces transformations, car ils maniaient bien mieux l'inversion que les déplacements. Jusqu'aux premières années du XXe siècle, les efforts de Méray n'ont produit que de maigres résultats en dépit d'appels à l'opinion présentés en des termes magnifiques ainsi que le montrera le passage suivant, dans lequel il se plaignait du crédit universel qu'on continue à accorder à Euclide : « Unique dans l'histoire scientifique de l'humanité, puisque de véritables abîmes se sont ouverts entre l'analyse de Diophante, la mécanique d'Archimède, l'astronomie d'Hipparque, la physique d'Aristote et ce que les mêmes sciences sont maintenant devenues, l'anomalie est étrange et cependant bien facile à expliquer. La géométrie formait déjà une doctrine étendue, serrée avec solidité et une certaine harmonie, qu'à côté d'elle tout n'était encore que ténèbres ou empirisme, et cette prééminence exclusive a pu conserver une telle saillie pendant des siècles sans nombre. D'où une admiration universelle pour l'œuvre

géométrique des Anciens, le plus prodigieux peut-être des efforts de l'esprit humain dans sa poursuite incessante de la vérité scientifique, d'où la place hors rang que les penseurs ont faite unanimement à sa certitude, à sa grandeur, que leurs écrits ont célébrée jusqu'à en faire un lieu commun, puis en conservant à tort à l'œuvre elle-même, vouée à la caducité de toute chose humaine, cette admiration que ses auteurs mériteront toujours, et l'érection, en un dogme philosophique, de sa perfection achevée, de son intangibilité quasi absolue. Malgré son crédit toujours solide, ce dogme est à mes yeux une pure superstition. » On peut imaginer quelles discussions ont soulevées un sujet aussi vaste et des idées aussi neuves. L'emploi du mouvement est assez caché dans la géométrie classique pour qu'un homme de valeur ait pu dire à Méray qu'il n'admettait pas le mouvement en géométrie. « Je proteste d'abord contre un tel byzantinisme », ripostait Méray; « puis je nie, en rappelant que la superposition des figures, âme de la géométrie, est inséparable, dans son essence, de la conception d'un certain déplacement pour le réaliser. » La courte formule de M. Borel a, sur ce point, été généralement acceptée : « La géométrie est l'étude du groupe des déplacements ».

Le livre de Méray a eu une influence considérable sur l'enseignement, bien que toutes les innovations qu'il renferme n'aient pas été vouées au même succès. Certaines de ces innovations qui prolongeaient celles de Legendre, l'introduction de la trigonométrie dès le début du troisième livre par exemple, ont été complètement adoptées. Mais il n'en a pas été de même pour les parties les plus révolutionnaires de l'ouvrage. On considère toujours que la fusion de la géométrie plane et de la géométrie de l'espace est à éviter surtout dans le premier enseignement, à moins que les nécessités du dessin industriel et des travaux manuels n'obligent le maître à aller vite et à sacrifier une utile gradation. Le bouleversement complet des intuitions premières n'a pas été adopté intégralement malgré les qualités remarquables du nouvel édifice conçu par Méray, dont les avantages sont de commencer par les transformations les plus simples, de donner des définitions immédiatement suivies, si l'on veut, des constructions, et de créer des chapitres qui correspondent à une méthode au lieu de correspondre à un être géométrique. L'idée de placer

la translation dès le début est séduisante à cause de la simplicité de ce déplacement, de son importance dans les applications usuelles et dans les questions théoriques; elle ne paraît pas avoir résisté à l'expérience. Dans l'exposé de la translation, il n'y a pas de milieu entre des démonstrations qui dépassent les débutants et des vues trop intuitives qui risquent de leur ôter le goût de la précision. Poincaré a montré les raisons théoriques pour lesquelles on peut tout aussi bien donner le pas à la rotation et à la symétrie et aborder ensuite la question des parallèles. C'est le point de vue qui semble adopté actuellement et il donne au premier enseignement de la géométrie des bases suffisamment concrètes. Plus tard, un enseignement plus élevé peut devenir plus logique sans cesser d'ailleurs de faire largement appel à l'intuition spatiale. Il n'a jamais été question, en France, de propager des méthodes, cependant intéressantes pour les professeurs, qui s'appuieraient sur des livres tels que ceux de Véronèse ou de Halsted [1]. L'opinion, autrefois assez courante, qu'il ne convient d'aborder la géométrie que pour la traiter d'une manière définitive a disparu. On n'entend plus dénommer procédé par couches successives, comme une chose mauvaise, l'initiation progressive comportant, suivant l'âge de l'auditoire, la révision de certaines notions, ou un changement de point de vue. N'est-ce pas, là comme ailleurs, la marche naturelle de nos idées? L'enseignement de la géométrie évoluera aussi dans le sens suivant : on y apportera davantage l'esprit de recherche, on s'abstiendra même d'énoncer à l'avance des théorèmes, on étudiera la figure proposée en dehors de tout résultat annoncé, de telle façon que la propriété essentielle s'impose comme une conclusion naturelle au lieu d'être, c'est M. Blutel qui l'a dit, « une vérité découverte on ne sait comment » vers laquelle l'esprit se dirige par une sorte de contrainte et par des procédés de démonstration trop spéciaux aux mathématiques et trop éloignés des moyens d'étude communs aux divers travaux de l'esprit.

Le moment où il convient d'aborder la géométrie, la forme à donner à l'enseignement du début sont des questions déli-

---

1. Halsted, *Géométrie rationnelle*, traduction de M. Barbarin, Gauthier-Villars éditeur.

cates. Leur solution est-elle susceptible d'être indiquée d'une manière uniforme? N'est-elle pas trop variable suivant l'enseignement, le maître, la classe? Cependant, nous estimons qu'à condition d'aller lentement, il est souhaitable qu'on continue à étudier la géométrie aussi tôt qu'on le fait actuellement. Et même la question est de savoir si une initiation préscientifique ne pourrait pas, un peu plus tôt, prendre une place plus grande. Ce serait une tâche difficile mais je l'ai vue bien conduite par des maîtres qui par une simple conversation et comme avance en vue d'une prochaine année, habituaient les enfants au vocabulaire, dégrossissaient leurs premières notions, les mettaient en garde contre les difficultés et cela, sans engager l'avenir et laisser de traces fâcheuses dans d'aussi jeunes esprits. Ce serait là un moyen de faire en sorte que les sciences, dont l'étude réclame elle aussi du temps, pénètrent l'enseignement.

Tannery imaginait un jour plaisamment qu'Euclide ressuscité, bien vite au courant de la mathématique moderne, parcourut nos classes et qu'après s'être réjoui puis étonné de trouver son œuvre debout, fut stupéfait « de l'âge et du nombre des enfants qui apprenaient la géométrie », qu'il établit une comparaison douloureuse « avec les beaux jeunes gens qui suivaient ses leçons » et cependant, se rendit à cette raison que notre civilisation fait une nécessité d'apprendre la géométrie à d'aussi jeunes enfants.

Personne ne se résoudra au déclin de l'étude de la géométrie. Au moment de rappeler en quelques mots les bienfaits qu'on en peut tirer, les lignes précédentes me font penser d'abord à l'argument de l'utilité et je ne m'en excuse pas. Dans une phase antérieure de la discussion sur les moyens les meilleurs de former les esprits, discussion qui n'est pas près de se terminer en France, un savant, un fin lettré aussi, écrivait, un jour d'agacement : « L'utilité d'un enseignement est en quelque sorte la mesure de son humanité ». Je ne prends pas cette parole à mon compte mais je voudrais dire qu'à l'utilité, la géométrie joint une noblesse affirmée par les plus grands esprits de tous les temps, une perfection polie par une longue tradition, que son étude développe l'esprit d'observation, habitue à l'examen direct des questions, fortifie à la fois l'aptitude au raisonnement et l'imagination,

donne en même temps à l'esprit de la force et le goût de l'élégance, constitue un puissant stimulant de l'effort intellectuel, et qu'il y a là assez d'éléments pour permettre, en parlant de géométrie, de parler d'humanités. Volontiers, je conclurais en disant que ce n'est pas seulement dans l'enseignement secondaire, mais tout aussi bien dans des ordres d'enseignement commandés par des nécessités pratiques et où les études classiques sont moins développées, qu'il importe de tirer tout le parti de l'enseignement de la géométrie en apportant le plus grand soin au choix des méthodes employées.

∴

Pour revenir à « l'esprit géométrique », on ne peut nier qu'une éducation mathématique exclusive, développée dans l'unique direction où l'enseignement était autrefois donné, porte à l'abus d'une forme de raisonnement simple et absolue qui, appliquée hors de son domaine, conduirait à une déformation intellectuelle d'autant plus grave que les résultats obtenus se présentent comme plus certains. Que conclure de là? Non pas qu'il est mauvais d'apprendre les mathématiques, mais qu'il est bon d'étudier autre chose. Je crois aussi qu'il faudrait insister davantage sur la limite du pouvoir des mathématiques, sur les difficultés de leur emploi et les simplifications que l'on est souvent obligé d'apporter à un problème tiré des applications, avant de le soumettre aux mathématiques et d'arriver à sa solution dite exacte. Mais surtout ce qui nous paraît résulter avec force de nos remarques, c'est la nécessité d'aller de plus en plus dans la voie qui éloigne l'enseignement mathématique moyen d'une simple technique réclamant un don spécial et qui fait de lui une culture accessible au plus grand nombre et capable, en développant des qualités diverses, d'être aussi la plus souple, la plus commode des disciplines pédagogiques.

∴

Varions donc nos méthodes; soyons moins dépendants de l'esprit de système. Faisons d'abord au raisonnement serré, à la rigueur, leur part dans des éléments contenant les questions

essentielles, les seules obligatoires; multiplions les exercices; abandonnons la forme encyclopédique et qui ressasse, dont les concours, plus que les maîtres, portent la responsabilité.

Puis, par des moyens plus familiers, plus concrets, plus rapides, allons de l'avant aussi loin qu'il est possible, aussi loin qu'il est désirable étant donné le niveau élevé exigé par les carrières scientifiques; il pourra arriver qu'au cours de ces développements notre enseignement soit de forme moins parfaite; nous nous souviendrons alors que la cristallisation lui ôte également bien de ses vertus. Ne pensons pas que la seule réforme à accomplir consiste à réaliser des coupes sombres dans les programmes. Ceux de nos collègues qui le croient attachent-ils assez d'importance aux progrès accomplis, dont ils furent les artisans : simplification des méthodes, développement du rôle de l'intuition, suppression des questions inutiles, et à ce qu'il sera possible de faire encore dans cette voie?

Utilisons seulement les notions premières chaque fois que nous le pouvons. Tous les examinateurs ont remarqué que chez les élèves, des règles parfois inutiles, et du métier déjà! remplacent trop souvent la réflexion.

N'oublions pas d'affermir les connaissances par l'examen des principes. Ne craignons pas de philosopher sur notre enseignement; et puisque nous avons dit en cours de route qu'il nous paraissait impossible, en France, d'utiliser la géométrie pour ce dessein, montrons pour terminer que la mécanique et la théorie des fonctions se prêteraient plus aisément à des remarques simples touchant les bases de la science.

*
* *

Les lois de la dynamique sont en général traitées dans une courte leçon. Cela tient à l'usage consacré de séparer leur étude en deux parties, l'une expérimentale confiée au professeur de physique, l'autre plus formelle laissée au professeur de mathématiques. Tout en reconnaissant que l'intention est excellente de mieux graver dans l'esprit le caractère expérimental de ces lois, je ne crois pas que cette dualité ait eu d'heureux effets. Elle a détaché les uns et les autres d'un problème essentiel. Le profes-

seur de mathématiques en est réduit à se borner à un sec énoncé des principes d'une science indépendante de la réalité. Les concepts de masse et de force gardent une trop grande part de mystère. La brièveté avec laquelle on les introduit cache toutes les difficultés qu'il renferment; pour la masse, toutes les idées exprimées par ces mots : quantité de matière, masse d'inertie, masse pesante; pour la force, les complexités d'une notion qui confond des efforts si variés, parfois effectifs, parfois imaginés : actions musculaires; actions au contact; actions à distance; forces d'inertie; forces de frottement. Il serait bon d'établir des comparaisons entre les livres de mécanique d'aujourd'hui et ceux d'autrefois et de suivre l'évolution qui s'est produite dans l'exposition des débuts; nous sommes devenus plus prudents; nous avons supprimé le mot théorème dans la plupart des cas et, plaçant les faits expérimentaux avant les principes que nous réduisons à un rôle plus modeste, nous avons bouleversé les matières. Des lectures pourraient être aussi tirées de l'œuvre des grands savants. Je pense à des passages de d'Alembert et d'Euler qui font comprendre l'admirable illusion du XVIIIe siècle; on attribuait alors aux lois physiques un caractère mathématique rigoureux que nous ne leur accordons plus; on avait assez de foi dans la science pour n'en pas voir les limites et s'imaginer que les lois de la mécanique sont nécessaires et non contingentes parce qu'elles conduisirent à des conséquences si remarquablement exactes, en astronomie par exemple.

∴

Plus facilement encore que la mécanique, l'étude des fonctions permet, relativement aux premières notions, de nombreuses remarques qui portent nos élèves à la réflexion et ne les dépassent nullement. J'ai eu à enseigner la théorie élémentaire des fonctions à des élèves appliqués, bien doués, d'esprit mûr, qui ignoraient à peu près tout du sujet. L'expérience était des plus intéressantes. Elle m'a conduit à bouleverser l'ordre suivi habituellement.

Les habituelles propositions sur les fonctions continues apparaissent, sans une longue préparation, comme inutiles ou incom-

préhensibles. Le mode d'exposition classique basé sur le théorème des accroissements finis et les théorèmes qui s'en suivent donne l'impression d'être subtil, peu intuitif et d'un degré de généralité inutile. Ce qui a frappé et intéressé tout d'abord les débutants auxquels nous nous adressions, c'est l'énumération des différents cas de figures rencontrés lorsqu'on trace, au voisinage d'un point, les deux arcs de courbe du graphique; c'est aussi la facilité avec laquelle on peut déduire de là des caractères qui s'excluent mutuellement et qui suffisent dans l'étude des fonctions usuelles; enfin, ce sont les exemples de fonctions bizarres qui donnent à réfléchir et montrent la nécessité d'une étude plus rigoureuse. De tels exemples ont pu paraître autrefois artificiels; en fait, empruntant un mot de M. Borel, on peut dire que « l'état pathologique » de certaines fonctions est évident et fait apprécier la santé. C'est seulement dans un nouveau stade que les élèves ont pris quelque ntérêt à un exposé plus logique des principes appliqués dans l'étude des fonctions.

TH. LECONTE.

L'Exercice individuel de Composition française

en 1re année d'École primaire supérieure.

Dans notre pensée, les quelques remarques qui suivent sont intimement liées à l'excellent article paru dans la *Revue pédagogique* de septembre 1921 : « *L'Exercice collectif de Composition française à l'Ecole primaire supérieure.* Elles n'en forment toutefois ni le complément, ni la suite, mais plutôt le pendant. Dans l'article consacré à l'exercice collectif, sous la forme pittoresque d'une classe en action, par des procédés si exacts qu'ils nous donnent souvent le frisson de la réalité toute proche, M. Leterrier nous fait assister à la genèse, puis au complet épanouissement d'un devoir de composition française, rédigé par la collaboration ardente, intime, constante de toute une classe, secondée, dirigée, exaltée par les conseils et les suggestions d'un bon maître. Sa méthode est la nôtre. Nous croyons avec lui que seule elle est susceptible « de faire goûter à l'enfant le plaisir d'écrire, de bien écrire », — de lui donner la pure joie intellectuelle et artistique de la pensée claire, réalisée dans une forme exacte et finie. C'est un excellent outil. S'il est employé avec sincérité, — nous voulons dire avec tout l'effort possible par maître et élèves, — l'œuvre accomplie se soldera en réels profits.

Et cette chose semble si vraie que l'on en vient à se demander de quelle valeur est, à côté, l'exercice écrit individuel conservé

par les instructions officielles et qui doit alterner tous les quinze jours avec l'exercice collectif. Autrefois celui-là occupait la première place; il était l'essentiel, plus, *l'unique* moyen d'apprendre à écrire notre langue. Le voici relégué à sa « right place » : la seconde. Peut-être même verrions-nous avec plaisir son horaire encore réduit, — et serions-nous partisan de cette hérésie : *qu'il y ait, chaque jour, une heure de français dans chaque année d'École primaire supérieure; soit trois heures d'exercice collectif de composition française et deux heures de lecture expliquée par semaine.* Nos élèves y apprendraient plus qu'en beaucoup d'autres cours spéciaux. Battre, en quête d'idées, les terrains de chasse de l'esprit, ordonner, lier, subordonner, choisir le mot précis et pittoresque, éliminer l'expression incorrecte, lourde ou banale, corriger la faute grammaticale, la tournure patoise, l'image incohérente, c'est par l'action même, enseigner l'art d'écrire d'une manière directe, scientifique, et c'est en même temps former les cerveaux, enrichir les esprits, allier toutes les disciplines pour le développement en puissance et en finesse de toutes les possibilités intellectuelles, — et morales, — de nos enfants.

Poussant les choses à l'extrême, ne pourrait-on se poser la question? Ne faut-il pas supprimer l'exercice écrit individuel? Nous ne le croyons pas. Il est nécessaire qu'il subsiste; son efficacité est réelle. Mais que peut-il, que doit-il être?

*
* *

Nous pensons qu'avant tout, — et ce n'est pas inventer une vérité troublante, — il doit être *un exercice personnel.* Il présente, somme toute, l'avantage commun à tous les exercices écrits. Il place l'enfant devant une tâche fixe, celui-ci doit la remplir par ses propres moyens. Il exige une attention plus réfléchie, plus proche des sources profondes de l'individualité. C'est un effort pénible, soit, mais martial et partant salutaire et fécond. Aussi porte-t-il la marque de la puissance de personnalité d'un enfant; il est le produit de sa totale culture à tel moment donné. En ce sens, il peut être plus capable même que l'exercice collectif de faire éprouver à l'élève le sentiment d'allégresse créatrice,

— qui commence si jeune, lorsque l'enfant sait qu'il y a dans ce monde des difficultés, — qu'il faut les résoudre et qu'une dignité y est attachée!

Il est en même temps *un excellent moyen de contrôle.* Nous pourrons, par lui, constater dans quelle mesure nos élèves profitent de tous les conseils donnés pendant l'exercice collectif, dans quelle mesure ils acquièrent plus de richesse dans la pensée, plus d'éclat ou de délicatesse dans l'expression. Nous y verrons en clair les qualités et les défauts de nos procédés; nous saurons dès lors sur quels points insister, dans quel sens appuyer et creuser.

Sous un autre angle, moins important sans doute mais qu'il ne faut pas négliger, *cet exercice permet un classement.* Dans les exercices collectifs animés et touffus, il est très difficile de démêler exactement la part propre de chacun des petits collaborateurs. Nous savons bien que, lorsqu'on a sous les yeux et dans la main, comme à l'école primaire supérieure, les mêmes élèves, six à huit heures par semaine, fût-ce en des enseignements divers, on finit par posséder, avec toutes ses nuances, le clavier des intelligences de la classe, et par apprécier avec justesse la tonalité de chaque esprit. Mais les élèves ne connaissent ces jugements du maître que par les notes chiffrées. Pour eux le chiffre est péremptoire, absolu en valeur, extrêmement plus que pour nous. Or les notes de composition française sont aux yeux d'une classe les plus importantes. Elles sont susceptibles de provoquer l'émulation chez le plus grand nombre d'enfants.

⁂

Devoir personnel exigeant de la part de l'élève intelligence et effort, — pour le maître moyen de contrôle et procédé de classement, — tel semble devoir être le rôle triplement utile du devoir individuel. Mais si le plus clair du profit de notre écolier, au bout de son travail, est d'avoir fait effort, encore faut-il qu'il n'ait pas été complètement abandonné à ses seules ressources en face d'une tâche qui le décourage et le déconcerte, perdu qu'il est dans l'immensité des difficultés arides. La méthode d'antan qui dicte un texte, puis les devoirs terminés les ramasse, les

corrige avec plus ou moins de rouge, enfin les rend, appréciés d'une note, est radicalement fausse. Elle procède avec ces jeunes esprits pleins d'hésitations, d'incertitudes en face d'idées diverses et encore mystérieuses qu'ils ne peuvent ni évaluer, ni composer, comme on procéderait, — et encore, — avec des esprits mûrs, de jugement ferme et dont la raison critique possède en soi un mètre des valeurs spirituelles. Il semble à tort que la 1re année d'École primaire supérieure doive être une rupture avec les méthodes de l'école primaire élémentaire. Le professeur de 1re année n'a pas à tabler sur une évolution supposée en théorie, non réalisée en fait. Aussi l'exercice individuel ne peut-il atteindre son but : faire rendre à l'élève, dans tous les sens, son maximum d'effort et de réflexion, que s'il tient compte des conditions spéciales des classes de 1re année d'École primaire supérieure.

En ces esprits d'enfants que de promesses, de possibilités d'avenir! mais présentement, quel souffle bref, celui de ces fragiles organismes intellectuels en voie de formation : dispersion de l'attention dans le monde si grand, faiblesse de l'expérience qui compromet toujours les résultats de la logique, intérêt porté aux détails plus qu'à l'ensemble, manque de vocabulaire pour exprimer avec leurs nuances précises des sensations multiples, — par-dessus tout débilité de l'imagination créatrice des pensées et des formes! Il n'y a pas chez eux comme chez nous ces résonances prolongées des mots et des idées. Les salles sont vides et pourtant sans écho. Une idée ou une image jaillit... jet d'eau parmi des solitudes! Tout notre enseignement, toute la vie ont pour effet de peupler ces déserts.

Ces déficiences de l'élève de 1re année étant constatées, il est de toute nécessité pour un maître *de se constituer une technique propre* de l'exercice individuel de composition française, s'il veut que la tâche soit utile et attrayante pour le disciple, — les deux vont de pair. — Sinon elle devient vite une besogne passive, un fardeau imposé à dates inflexibles, un engrenage du mécanisme routinier de la vie scolaire, dont l'enfant se libère comme il peut, au plus tôt, au moindre dommage, proportionnant d'instinct le simulacre de l'effort à la crainte du châtiment.

Et d'abord, technique *assez rigide*, d'une part, pour que l'enfant soit sans cesse poussé, éperonné au travail réfléchi, —

pour qu'il contracte l'habitude d'une méthode, l'automatisme de certaines associations qui, répétées, inscrites en lui ne seront plus une gêne, mais un gain heureux, une facilité de travail.

D'autre part, technique *assez souple* pour qu'elle ne comprime ni n'étouffe la spontanéité enfantine, si fraîche parfois que c'en est un des plus doux plaisirs du professeur, comme un souffle vierge de « jamais vu » qui passe sur sa vieille expérience blasée dans l'exercice uniforme d'identiques répétitions.

Il nous faut maintenant dégager la marche générale, les idées directrices, les procédés particuliers d'une semblable technique.

Mais nous tenons à faire remarquer au préalable que les observations ci-après, en ordre parfois dispersé, n'ont, — loin de là est notre pensée, — aucune valeur générale, absolue. Chacun de ceux qui ont le devoir d'enseigner au mieux possible, doit se créer sa technique originale suivant la force et la composition de sa classe, suivant son tour d'esprit, ses habitudes professionnelles voire ses manies. La méthode c'est le maître tout entier. Il ne faut pas vouloir conduire toutes les classes et tous les élèves, réformer tous les maîtres d'après un plan unique, modèle transcendant. Une saine, pratique, utile pédagogie est une double adaptation du maître et des élèves à des réalités spécifiques à tels élèves et à tel maître donnés. C'est pourquoi toute pédagogie est surtout un art et renferme une part majeure d'intuition. Aussi ne livrons-nous ici que des remarques et des expériences privées, sans avoir en aucune façon l'ambition de les doter d'un caractère universel. Heureux si quelque maître peut en profiter en les transposant à sa manière, les vivifiant de son initiative et de sa réflexion.

Cette technique qui encadre et soutient l'effort de l'élève, peut et doit, semble-t-il, s'exercer à trois moments successifs : *avant* le travail de l'enfant, — *pendant*, — *après*.

I. Avant. — Le principe est sans doute de ne pas laisser l'élève de 1re année complètement seul, en un fastidieux, aride et infécond tête-à-tête avec le sujet d'un devoir. Livré à lui-même

l'enfant ne peut que tirer médiocrement, en ordre et en pensée, — sauf exception, — d'un fond insuffisant qu'il n'a ni le temps ni le goût de creuser. Insister sur ce fait serait oiseux; aucun maître ne donnant de texte sans l'éclairer.

Mais d'abord, ce texte, ne faut-il pas qu'il soit un excitant et un guide? Un texte décoloré, abstrait, universalisé dans ses termes et dans ses idées n'émeut pas la sensibilité enfantine et partant ne sollicite et ne met pas en branle la recherche intelligente et réfléchie. Que le texte soit clair, certes, — mais curieux, attrayant; qu'il excite l'imagination créatrice intellectuelle et sensorielle. Il faut que l'enfant voie des faits sous les idées et des faits qui appartiennent à sa vie journalière. Que le texte soit assez long, pose des questions, — à la fois précises et indéfinies. — Cela semble contradictoire. En somme, c'est dire que la question posée ne puisse laisser s'égarer le chercheur, mais soit susceptible de plusieurs réponses également valables. Chaque artisan trouve la sienne propre suivant l'allure de sa personnalité. La question, qui s'adresse directement à l'enfant, pénétrant quelquefois dans sa vie intérieure, scolaire, familiale, est un choc positif, immédiat, qui entraîne plus vivement sa réaction que ne le ferait une phrase impersonnelle, qu'il situerait en dehors de lui, au monde insaisissable des idées. Un maître ne donnera jamais trop de soin à l'élaboration d'un texte de devoir de composition française.

Nous rejetterions ces textes comme imprécis ou sans saveur.

a) Expliquez et commentez ce proverbe : « C'est en forgeant qu'on devient forgeron » — Appliquez-le à votre vie d'écolier.

b) Description d'une rue de votre ville un jour d'averse.

Nous proposerions des textes plus amples, plus concrets, plus alléchants, plus *scèniques*. A cet âge l'enfant reste un dramaturge : la scène, le mouvement l'intéressent plus que la note descriptive purement passive.

a) L'apprenti forgeron trouve le marteau lourd et frappe mal sur la pièce à forger. Son patron l'encourage et lui répète souvent : « Allons, Pierre, ne te laisse pas abattre! C'est en forgeant qu'on devient forgeron. » Que veulent dire ces paroles? Croyez-vous qu'elles soient toujours vraies? Trouvez des circonstances où elles sont justes, d'autres où elles le sont moins? Croyez-vous que

le petit écolier que vous êtes puisse être comparé en quelque manière à l'apprenti forgeron?

b) Jeudi, la chaleur était accablante. De nombreux promeneurs emplissaient la rue des Cordeliers à Poitiers. Qu'y voyait-on? Qu'entendait-on? Soudain tombe une averse. Qu'advient-il de la chaussée, des magasins, des étalages, des promeneurs? — Supposez-vous un de ces promeneurs de jeudi, racontez l'événement, dites vos impressions.

Ce texte donné qu'appellerons-nous préparation du devoir?[1] Non pas l'élaboration *a priori* d'un plan rigide, uniforme pour tous. Là c'est le maître qui contraint l'investigation de l'élève à suivre une voie déterminée; c'est le professeur qui, le plus souvent, malgré certaines apparences, fabrique, construit et impose les différentes divisions. C'est un moyen de déflorer l'intérêt, d'étouffer la personnalité. La meilleure préparation semble être à notre avis une causerie libre, une promenade au monde des pensées et des mots, des choses et des sensations relatifs au devoir proposé. On cause avec la classe, et ce faisant sans dogmatisme et sans raideur, on stimule, suggère, limite, on enrichit de réflexions l'esprit des auditeurs, de termes leur vocabulaire. On fait resplendir autant que l'on peut l'attrait de la composition, tâchant d'ouvrir, de droite et de gauche, dans les pensées attentives, des baies sur des perspectives d'idées et de sentiments. Le maître ne parle pas seul, l'élève cherche, propose; c'est une collaboration aussi active que dans la préparation d'un exercice collectif, mais plus courte, moins poussée.

Nous avons aussi expérimenté comme préparation de composition française le procédé suivant, et obtenu de bons résultats. D'abord le maître observe l'objet dont la description doit faire le sujet du devoir. Il rédige un questionnaire assez copieux pour faciliter et guider l'observation des détails caractéristiques. Les élèves divisent leur cahier en deux colonnes. Dans la colonne de gauche ils écrivent les questions préparées. Puis, conduits devant l'objet à décrire, cahier en main, ils notent dans la colonne

1. Il s'agit ici, nous y insistons, de la préparation dans une classe de la 1re année qu'il faut entraîner à trouver des idées, à les composer, à les exprimer. Dans les classes supérieures des aptitudes intellectuelles, plus grandes exigeraient une méthode différente.

de droite par adjectifs — verbes — locutions — mots expressifs ce qu'ils observent. Ils rédigent ensuite.

On complète la préparation par une lecture commentée appropriée, si possible, — mais surtout par une étude succincte du vocabulaire nécessaire au devoir. On donne aux élèves une petite liste de termes importants qu'ils auront à employer, qu'ils connaissent peu, ayant soin d'en indiquer le sens précis, les écrivant au tableau, les faisant écrire pour éviter les fautes d'orthographe. A ce propos on peut se servir avec fruit de deux livres : *La Composition française par la culture des sensations et l'étude des textes* (Méthode Bocquet-Perrotin, librairie générale de l'Enseignement), et *Le Dictionnaire des idées suggérées par les mots* (Paul Rouaix, Armand Colin).

Toute cette préparation est résumée sur le *cahier spécial* de compositions françaises, en quelques articles numérotés, — car il faut être net et précis, — et que nous appelons : *Conseils*.

Si nous préparons la description de la gravure intitulée : « L'oiseau de France » (*Livre de lecture expliquée*, Brevet élémentaire), par Mironneau et Royer. Armand Colin, p. 495), nous faisons écrire sur les cahiers les conseils suivants :

1° La scène se passe après 1870 et avant 1914.

2° Relire page 494 le morceau intitulé : L'amour de la France en Alsace.

3° Deux choses sont très importantes dans ce tableau : le lieu et l'attitude des personnages à la vue de l'aéroplane français.

4° Le lieu : c'est la ligne frontière qui séparait l'Alsace de la France. Elle est située sur une hauteur. Que voit-on de chaque côté?

5° Les personnages : Pour les décrire, les diviser en plusieurs groupes bien distincts. Vous avez remarqué sur le tableau tous les âges de la vie. Dites pourquoi le peintre a ainsi procédé.

6° Bien étudier les attitudes diverses. Indiquer les sentiments qu'expriment ces gestes, ces attitudes.

7° Vocabulaire : le poteau-frontière — une ligne de hauteurs — une route stratégique — l'aéroplane vole au-dessus de la plaine — ou survole la plaine — le vieillard est étendu sur un brancard, — ou une civière, — ou une litière.

Adjectifs qui expriment la joie : content — enchanté — ravi

— riant — radieux — rayonnant — le cœur réjoui — ivre de joie.

Noms, qui expriment l'affection : tendresse — amour — attachement — constance — fidélité — nœuds — liens.

Ce résumé composé et figé ne peut indiquer tout ce qu'a été la préparation libre. Il n'insiste que sur les traits généraux ou sur les caractères particuliers du devoir, traits et caractères que le maître s'est efforcé de faire dégager par les enfants eux-mêmes. Mais il est suffisant comme témoin matériel pour rappeler à ceux-ci les nécessités auxquelles ils doivent plier et adapter leur travail.

*
* *

II. Pendant. — D'après les instructions officielles l'élève a quinze jours pour faire sa tâche écrite. Il est de toute nécessité de ne point le laisser absolument libre durant ce laps de temps, — si long pour une volonté enfantine oscillante et débile. Il faut surveiller, contrôler, — sous peine de le voir attendre à l'avant-dernier jour pour se mettre à la besogne, ayant oublié à peu près tout ce que lui avait suggéré la préparation faite en classe, n'ayant plus le pouvoir d'animer les conseils de son cahier, perdant presque tout le fruit de l'effort déjà fait, — sous peine de lui voir bâcler son devoir dans le moins de temps possible et rendre une composition banale, mauvaise, de profit nul pour sa formation littéraire.

Comment faire? Cela dépend de la répartition du service du maître chargé de l'enseignement du français en 1re année.

Le meilleur serait de faire en sorte que l'enfant travaille à son devoir pendant l'heure qui suit la préparation collective. Ce n'est pas toujours possible. En tout cas il faut d'abord et toujours exiger *un cahier de brouillon spécial.* On peut alors se faire présenter à des dates déterminées par avance quelques cahiers de brouillon (le devoir devant être complètement rédigé). On en profite pour faire quelques corrections de détail — rapides. On peut lire à toute la classe un passage, — donner son impression : l'élève a-t-il suivi toutes les suggestions de la préparation? a-t-il su en tirer un bon parti? — Il faut exiger une marge assez grande, et exiger que des corrections claires et lisibles soient faites. On peut lire en classe quelques-unes

des auto-corrections d'élèves, les analyser, en faire trouver le défaut ou la qualité.

On doit toujours faire louange des bons résultats obtenus, justifier puis exhorter plutôt que réprimander sévèrement les insuffisances et les maladresses. Il est si difficile d'écrire avec précision et propriété, que nous n'y arrivons pas toujours nous-mêmes! Et pour ces pauvres élèves, combien plus encore! perdus qu'ils sont dans l'inextricable sous-bois des transpositions de sens, des nuances, des symboles, n'apercevant pas même pour les guider un coin de ciel bleu à travers la haute futaie des idées.

Si possible, faire une classe de correction, ne fût-ce qu'un quart d'heure : les enfants prennent leurs cahiers et portent obligatoirement leur attention sur leur texte.

Ici encore tous les procédés sont bons, — qui paient.

*
* *

III. Après. — Le devoir est fait par l'élève. Le professeur refuse et fait recommencer impitoyablement toute copie mal écrite, tachée ou qui n'a pas été rédigée avec soin suivant les prescriptions données une fois pour toutes. C'est ici une discipline nécessaire que l'uniformité de la facture. La diversité de la disposition ne peut se justifier par le respect de la liberté enfantine. Il s'agit avant tout d'ordre et d'harmonie, et de facilité de travail. Réaliser une forme imposée est pour l'élève une culture de l'attention. Ouvrier, il aura plus tard à exécuter un objet par copie d'un modèle.

Le maître peut exiger, au lieu d'un plan développé précédant la composition et qui fait double emploi, — étant un deuxième devoir en réduction, — de brèves indications qui s'échelonnent dans la marge en tête et en regard des paragraphes successifs. Cadre et devoir se développent ainsi parallèlement. La pensée de l'enfant les intègre bien mieux. Dans la description de la gravure, indiquée précédemment, on peut trouver en marge :

1° *Début* : Le temps et le lieu.

2° *Personnages.* Toute l'Alsace est là :

a) Les enfants;

b) Les jeunes gens et les jeunes filles;

c) Les mères de famille;

d) Les vieillards.

3° *Conclusion.* — Scène grandiose et touchante.

Alors, le maître corrige. C'est la partie que l'on s'accorde à regarder comme essentielle dans le dressage de l'écolier « ès l'art d'écrire ». Soit, — mais comprenons bien qu'elle ne peut porter tous ses fruits que si le maître s'efforce par tous les moyens *de rendre utile* aux enfants la plus grande partie, sinon toutes *ses corrections.*

Ici notre tâche sera facilitée par un article de M. Scheid : *La correction des compositions littéraires* (*Revue Pédagogique*, année 1911, p. 418). Lorsque je débutai, féru de principes, fort d'enthousiasmes, mais pauvre de réalisations pratiques adaptées à de jeunes esprits que je connaissais peu ou prou, j'y puisai la plupart des moyens techniques que j'utilise encore aujourd'hui.

* * *

Et d'abord la correction du maître! La véritable n'est pas le labeur carminé, hiéroglyphique et consciencieux sur le cahier de l'élève. Cela n'est que besogne d'annotation, trop souvent, hélas, besogne de romain! Cela c'est passif, c'est mort. La véritable correction c'est la correction vivante faite en classe. Nous la comprenons : *collective*, par nécessité surtout, pour produire et soutenir l'intérêt, *ordonnée* et *successive* pour être utile.

Certes, la correction la meilleure — idéale — serait le tête-à-tête du maître et de l'élève, la critique attachante et complète de chacun des devoirs — idées et expressions. — Qu'un tel procédé puisse être employé pour quelques-uns, c'est certain, — c'est même recommandable (pour les bons élèves et surtout peut-être pour les très mauvais); mais qu'il puisse être généralisé, cela dépasse infiniment toute réalisation. Il faut nous contenter d'un pis-aller.

Or la correction faite en classe ne peut être que générale, collective. Si elle était individuelle, si le maître se bornait à prendre cahier après cahier, à en rendre compte avec plus ou

moins d'esprit, de satisfaction, de mécontentement, à présenter en fouillis ses observations ou d'ensemble ou particulières, ses remarques ou de fond ou de forme, il perdrait la plus grande partie de son effort et de son temps. Car la correction de Jean n'intéresse pas Jacques... ou seulement, dans la mesure où elle lui permet de rire de son camarade et d'oublier bien vite ses propres fautes. Le profit qu'en retire l'esprit et la langue des auditeurs est infime, sinon négatif.

Nous pensons qu'il est facile par quelques petits moyens de tenir en haleine toute une classe pendant une correction de composition française :

1° Que le maître ne remette pas aux élèves les cahiers annotés un jour ou quelques heures avant l'exercice de correction. La pratique contraire a été beaucoup préconisée, et appuyée de raisons dont nous ne méconnaissons pas la valeur. Elle est à conseiller dans une classe d'élèves âgés qui ont exacte conscience de ce qu'ils ont voulu faire, sont prêts à raisonner leurs fautes, à discuter avec le professeur. Pour ceux-ci l'intérêt se soutient et s'avive du fait qu'ils connaissent pas avance le résultat de leurs travaux. Procéder ainsi pour les petits c'est tuer ou tout au moins amoindrir l'intérêt de la correction. C'est détruire volontairement cet état d'esprit d'attente, pénétré d'inquiétude, d'espérance et d'émotion, qui tient les écoliers suspendus aux lèvres du maître au fur et à mesure que se déroulent louanges et critiques, — c'est restreindre l'effet d'un compliment ou d'un blâme qui porteront d'autant plus que l'enfant y est moins préparé, — c'est ne pas vouloir profiter de la vivacité et de la force de l'impression pour provoquer une réaction nette et intense.

A plus forte raison ne pas distribuer d'un seul coup, au début de la classe, les cahiers corrigés, — sans rien dire ou avec quelques commentaires forcément brefs. Pendant l'exercice de correction qui suivra, l'élève occupé à feuilleter son cahier, à relire son devoir porterait peu d'attention aux paroles du maître.

2° Que le maître ait préparé sa correction, c'est-à-dire qu'il ait relevé et classé, au courant de la lecture des divers devoirs, sur une feuille à lui et sous quelques rubriques générales toutes les observations qu'il se propose de faire quant au plan, aux idées, aux expressions. Qu'il ait aussi noté avec précision à pro-

pos de chacune de ses remarques soit les exemples particuliers, soit les devoirs défectueux qu'il utilisera.

3° Que le maître présente toujours toutes ses observations, quelles qu'elles soient, d'une manière collective, s'adressant indistinctement à tous. Qu'il ne se berce pas de ces jolies phrases — dans lesquelles il s'écoute parler et s'admire — mais qui planent au-dessus des têtes comme de beaux vols d'oiseaux inaccessibles. Il faut frapper fort et net, d'abord; — autant que possible des formules courtes, précises et fermes.

Qu'il ne soit pas une autorité supérieure et distante, prononçant les attendus d'un jugement, — et que ses observations ne revêtent pas de ce fait même un certain caractère d'arbitraire; — mais que tous les reconnaissent comme vraies, équitables en raison, les sentent activement, y souscrivent avec sincérité. Pour cela qu'il parte toujours pour les faire élaborer des exemples qu'il a consignés. S'il s'agit de voir quel était le plan logique à suivre dans un devoir proposé, le maître mentionne (*sans citer de noms*) les principaux types de plans relevés au cours de la lecture des cahiers, les fait comparer, discuter, fait trouver et justifier les plans acceptables, condamner sur preuves les mauvais. Il fait corriger sur exemples précis de phrases prises dans les cahiers, les emplois défectueux de *y* :

Dans la mare du village *y* poussent des joncs et des roseaux.

4° Que le maître, seulement après — nous insistons — la découverte collective de la faute et l'élaboration en commun du plan, de l'idée ou de l'expression convenables, se livre aux applications particulières et révèle à la classe les noms des élèves fautifs, partageant réprimandes et félicitations. Il est indispensable que ces applications particulières soient nombreuses et précises. Il faut alors que s'allient et se dosent dans les paroles et dans le ton, l'enjouement, l'indignation, la bonne humeur, l'étonnement... en des proportions définies par la qualité des âmes et des sensibilités diverses auxquelles on s'adresse. Le talent serait d'avoir sur ceux-là mêmes qui en ont le plus besoin, le maximum d'action afin d'y produire le maximum de réaction utile.

5° Que le maître mentionne toujours les bons à côté des mau-

vais, ceux qui ont réalisé le bon début, la bonne expression à côté de ceux qui ont erré. Il est beaucoup plus efficace d'entraîner par un bon exemple tangible — d'agir positivement — que de défendre négativement.

6° Dans le même ordre d'idées, que le maître lise quelques passages excellents de devoirs, cite quelques phrases parfaites, insistant sur leurs qualités, — mais ne donnant le nom de l'auteur que la lecture et le commentaire terminés. Par exemple, il fait honneur à certains élèves d'avoir trouvé les phrases suivantes qui rendent avec justesse les attitudes de la femme et des bergers dans le tableau de Poussin : *Les Bergers d'Arcadie*,

Le berger debout à gauche. — « Debout, de longs cheveux bouclés encadrant son fin profil, un bras nonchalamment étendu sur la pierre, il suit avec un regard ironique les vains efforts de son compagnon. » (P., élève de 1re année. E. P. S de Poitiers, 1921.)

Le berger qui lit l'inscription. — « Comme un enfant qui apprend à lire, il suit les lettres avec son doigt et déchiffre un à un les caractères qui lui donneront la clef de l'énigme. » (B., *idem.*)

La femme. — « La figure douce et angélique comme une statue d'église, elle regarde ses compagnons d'un air candide et un peu sceptique. » (G., *idem.*)

7° Que le maître ne rende les devoirs individuellement, — et brièvement, — qu'à la fin de la classe de correction. Quel ordre suivre dans cette remise? Peut-être celui qui, commençant par les notes les plus faibles en suit la gradation ascendante. La curiosité est alors générale; chaque élève redoute et désire à la fois entendre prononcer son nom. A mesure que le paquet des copies diminue, s'illumine la figure de ceux qui n'ont point encore été nommés. Même les plus mauvais, ayant déjà leur travail, se passionnent à cette ascension : « Qui restera le dernier? Qui aura la note la plus haute? » — L'ordre contraire, assez généralement adopté, est beaucoup moins captivant : les bons élèves, en possession de leurs devoirs, s'y plongent, satisfaits, contents d'eux et du maître, totalement absents, — ou ne se réveillant parfois que pour la moquerie intempestive.

8° Que le maître termine par la lecture des deux meilleurs ou du seul meilleur devoir (à condition toutefois qu'il dépasse une note fixée à l'avance : 13 ou 14 par exemple) — devoir qui

sera copié, par l'élève même, sur *le cahier d'honneur*. Car il y a, dans chaque classe, un cahier d'honneur de compositions françaises, où, pour chaque série, prend place le meilleur de tous les devoirs. L'émulation est une réalité inéluctable de la vie et un levier puissant de progrès individuel et social : deux raisons capitales pour lesquelles nous aurions tort de l'éliminer de nos classes.

⁂

D'autant plus vivante sera la correction, c'est-à-dire d'autant moins lourde, froide, terne, ennuyeuse, d'autant plus elle sera efficace et créatrice de bonnes habitudes. Son utilité sera encore augmentée si l'on considère qu'elle doit être *ordonnée* et *successive*.

En premier lieu *ordonnée*! — Des observations, des réprimandes, des corrections en désarroi seront beaucoup moins opérantes que présentées méthodiquement, — qu'importe d'ailleurs la méthode pourvu qu'elle soit. De grandes rubriques guident la marche du maître. Quant au fond nous croyons pouvoir utiliser les grandes divisions du plan, quant à la forme nous tâchons de classer par familles les fautes généralement commises : par exemple : phrases trop longues — répétitions inutiles — impropriétés — provincialismes — emploi de *dont* — emploi de *y* — emploi de *qui* et de *que*, etc.

Nous avions essayé de faire établir par chaque élève, à la fin de son cahier de compositions françaises, une sorte de tableau général de toutes les corrections les plus importantes afin d'y pouvoir appliquer souvent son attention, sur des exemples précis, qui habitent encore son souvenir, non sur des phrases en l'air, composées à brûle-pourpoint et qui ne sont pas de sa vie. Bien entendu ce tableau n'aurait pas été rempli d'un coup et *a priori*, mais confectionné par articles numérotés, il se serait garni peu à peu, au cours de l'année, au fur et à mesure des corrections. Nous l'avions ainsi disposé :

Simplifications. Il faut supprimer *qui est, de forme, de couleur, il y a* trop souvent répété, *on voit, on aperçoit* dans les descriptions de gravure.

Exemple : La boîte qui renferme le jouet est (de forme) rectangulaire.

Le couvercle de la boîte est (de couleur) rouge.

Répétitions inutiles d'un même mot.

Expressions à ne pas employer : ça, expressions vulgaires, clichés.

Emplois : de *qui* et de *que*.

Constructions irrégulières : avec *ne pas, ne que, ne rien...*, etc.; avec *y, dont... on* et *nous... je* et *nous...*

Verbes demandant certaines prépositions.

Exemple : répugner *à* un métier (non *répugner un métier*).

Forme passive. (L'enfant abuse volontiers de la forme passive, par exemple dans les récits, où la forme active est nécessaire. Curieuse antithèse psychologique.)

Orthographe. (Non pas toutes les règles, mais celles un peu spéciales auxquelles une grande partie de la classe fait infraction.)

Provincialismes : Locutions poitevines à ne pas employer.

Exemple les vaches sont après boire (pour en train de boire).

Mon père m'a fâché (pour m'a grondé).

Aussitôt rendu à la maison (pour arrivé à la maison).

En face le jardin de mon père (pour en face du jardin, etc...).

Nous n'avons pas eu le temps d'expérimenter à fond la valeur de ce procédé.

La correction est ensuite *successive*, c'est-à-dire que le maître ne doit pas vouloir tout redresser, tout corriger en un jour. Il s'y userait et n'avancerait pas. Il faut tenir compte du niveau très faible des élèves, de l'effort prodigieux et de l'attention soutenue qu'exige pour ces petits la correction de toutes les inhabiletés et de toutes les fautes. Nécessairement, cet effort doit être décomposé pour devenir possible et réel.

La bonne correction ne met pas toutes les défectuosités sur le même plan. Elle sélectionne, choisit, se fixe d'abord un but limité à quelques extirpations, présente quelques recommandations peu nombreuses, mais nettes, y insiste, y revient, se montre très sévère si les fautes signalées et comprises reparaissent dans les devoirs. Puis, ayant gagné du terrain, ouvert une brèche, elle progresse peu à peu, étendant son rayon d'action.

Et ceci conditionne la rouge annotation des cahiers par le maître : il ne faut pas qu'elle soit dès l'abord trop compliquée et trop complète. A vouloir trop d'une fois, on court à l'insuccès total.

Une autre remarque est que la correction s'adresse plus à la forme qu'au fond. Si le fond est pauvre, c'est que l'enfant n'a pas su tirer profit de la préparation préliminaire. Lui montrer ses oublis, rapidement, est tout ce qu'on peut faire en 1re année. Faire redresser quelque mauvaise disposition des idées sur des exemples vivants, faire raisonner un ordre logique des divers points du sujet, le montrer réalisé chez les meilleurs, donner en modèle quelques phrases bien composées, évocatrices de sensations ou de formes exactes, lire en exemple un bon devoir c'est, croyons-nous, tout ce qui peut être tenté.

Nous nous attachons à la forme. Nous l'avons dit ailleurs, pour ces petits la forme est complètement inséparable du fond. Apprendre à employer tel mot, telle expression est pour eux penser une idée nouvelle. Préciser un sens, qualifier, circonstancier par des compléments, c'est entraîner leur esprit à enchaîner les idées, c'est les initier au mécanisme même de la pensée ample et achevée.

⁂

Que le maître corrige les devoirs devant ses élèves et avec eux, c'est bien! Mieux encore est que les élèves eux-mêmes rectifient ensuite leurs propres fautes d'après les conseils donnés. Que toujours la correction individuelle de l'élève sur son propre travail, suive la correction collective du maître en classe.

Faut-il que l'élève refasse son devoir en entier? Non, ce serait un contre-sens pour les meilleurs qui n'ont que quelques fautes. A la rigueur on peut l'exiger des plus mauvais... encore est-ce un travail bien fastidieux, fait sans goût, qui disperse l'attention au lieu de la concentrer sur les incorrections signalées. On peut faire redresser les constructions irrégulières, les phrases trop longues, les impropriétés, les fautes isolées... dans une marge appropriée ménagée sur la droite de la copie. Car il ne faut pas que les améliorations soient effectuées sur le devoir même, par

des surcharges, des ratures du premier texte. Ce serait aboutir à une correction moins frappante partant moins utile; ce serait pousser l'élève au manque de goût; ce serait empêcher tout contrôle. A vrai dire l'élève peut corriger dans la même marge que le maître à condition que celui-ci ne l'ait pas trop balafrée de traits grandiloquents, et d'exclamations en grosse écriture et en tout sens. Des annotations sobres, toujours écrites lisiblement et horizontalement, un usage modéré de signes abréviatifs convenus sont choses recommandables aux professeurs.

Point important. Il ne faudra pas que l'élève se borne à retoucher correctement le mot mal orthographié, à remplacer le mot impropre par le mot propre. Ce sont ses phrases qu'il doit réformer. Nous exigeons que la phrase ou une grande partie de la phrase soit refaite complètement en évitant la répétition inutile, en insérant dans le nouveau texte l'expression juste. Nous voulons que la phrase longue soit disloquée et remplacée par des phrases simples et suivies. Il ne faudra pas non plus que la correction change le sens du texte original, — que l'élève, esquivant la faute, prenne une phrase quelconque, la mette tout simplement au lieu et place de l'ancienne, s'affranchissant ainsi du pénible mais fructueux effort de recherche et de correction.

Nécessairement, il faut que cette auto-correction soit revue avec soin par le maître; d'ailleurs, il peut et doit lui donner une sanction. Comme elle est ardue, qu'elle ne sollicite guère l'enfant, même si on lui en représente l'utilité, même si on lui montre les résultats obtenus, il faut tenir une main ferme à ce qu'elle soit bien faite. Il est entendu que l'élève peut, à n'importe quel moment, venir trouver le professeur avec son cahier de composition française, pour se faire expliquer une annotation qu'il ne comprend pas.

*
* *

Nous avons tenté d'exposer cette technique du devoir écrit, telle que nous l'avons pratiquée jusqu'ici, non sans l'avoir modifiée bien des fois. Nous avons essayé de soutenir la valeur et l'utilité de l'exercice de composition française ainsi compris;

plus ingrat, moins vivant que son frère l'exercice collectif, il peut cependant constituer avec ce dernier un enseignement complet du français; appuyés sur les mêmes bases, ils sont deux exercices parallèles et solidaires. Nous répétons en terminant que ceci n'est pas la vérité des vérités, valable pour tous et sous toutes les latitudes. Nous n'avons présenté ici, en toute simplicité, que le fruit de quelques années d'enseignement réfléchi de la Composition française en 1re année d'École primaire supérieure.

L. Dechappe,
Professeur à l'École Normale d'instituteurs à Poitiers.

Notes Pédagogiques.

Exercices de composition.

M. T... a le mérite d'organiser, en dehors des heures consacrées aux comptes rendus et corrections des devoirs, un véritable enseignement de la composition française. On apprend à faire des portraits, des tableaux, des narrations ou des lettres sur le modèle des grands écrivains, dont les extraits sont lus d'abord et analysés de façon à faire ressortir comment l'auteur choisit, dispose et exprime les éléments de la composition. Ainsi en 2e année, on veut cette fois étudier de ce point de vue la description faite par Théophile Gautier du tableau de Léonard de Vinci : « la Vierge et sainte Anne », puis composer sur ce modèle la description d'une image : « la leçon de tricot », exposée sur le mur de la classe à cet effet.

La meilleure méthode ne vaut rien si elle est appliquée sans art.

Jamais je n'ai mieux compris combien la meilleure méthode perd de sa valeur si elle est appliquée sans art. Tout d'abord, M. X... déclare qu'il faut « chercher l'idée directrice ». Je reste rêveur et me demande avec inquiétude si je suis capable de trouver l'idée directrice d'un devoir dont le sujet est : *La forge*. On passe vingt minutes exactement à interroger ou bien à lire des réponses écrites à cette question : « Expliquez en quelques mots l'idée directrice du devoir. » Enfin, un élève dit, en apportant de

jolis détails, ce qui l'intéresse dans la forge : c'est le pittoresque. Et j'espérais que le professeur allait saisir l'occasion de montrer ce que le sujet comportait d'attrayant et de relativement facile pour des élèves de 1re année. Non; il continue à interroger et, vers 8 h. 30, il arrive enfin à déclarer que « l'idée directrice du devoir, c'est le foyer de la forge », que le personnage principal, c'est le feu, dont le rôle consiste à « transfigurer les objets et le forgeron ». Sur quoi, on reprend les crayons pour « rédiger l'idée directrice ». On lit de nouvelles réponses à la redoutable question et, à 8 h. 40, le professeur énonce ainsi l'idée directrice : « Le feu donne des aspects fantasmagoriques à la forge ». Puis, on dresse une « liste d'observations qui toutes se rattachent à l'idée directrice », en interrogeant, réinterrogeant, ratiocinant et n'épargnant ni temps, ni peine. Sur quoi la récréation arrive, et il n'est pas trop tôt.

De la méthode, rien à dire : on cherche avec les enfants en quoi peut consister l'intérêt du devoir et comment tous les détails doivent se rattacher à l'impression que leur cause la forge. Mais, quelle fâcheuse application, lourde, obscure, ennuyeuse, d'une méthode excellente. Avec un peu de savoir-faire et de gaieté, les enfants auraient compris très vite ce qu'on attendait d'eux et auraient pu rédiger ensemble une jolie petite description pittoresque. Par l'abus d'un procédé devenu presque mécanique, le professeur a manqué le but : cependant, comme la méthode était bonne en soi, les élèves ont réfléchi, cherché et n'ont pas perdu leur temps.

Ne fermez pas les yeux.

Voici le problème proposé dans cette École Normale. « Combien faut-il de chiffres pour écrire la suite des nombres entre 262 et 34 675? » Les élèves ayant commis beaucoup d'erreurs, Mme X..., leur expose la solution, patiemment, d'une voix bien timbrée, avec une netteté parfaite : 1°..., 2°..., 3°.... C'est très bien. C'est très clair pour le professeur qui a préparé sa correction, et pourtant les élèves, très attentives, sourcils froncés, ne comprennent pas. C'est que les explications sont *purement orales*.

Le tableau et la craie sont là, pourquoi ne pas en user? Pour-

quoi ne pas fixer le raisonnement par des écritures, n'en pas laisser de traces persistantes, *oculis subjecta fidelibus?* Il vaudrait mieux, je crois, écrire les nombres à la suite et les compter :

1, ...	9	9	nombres
1, ...	99	99	—
1, ...	999	999	—

Ensuite, écrire ce 2e tableau déduit du précédent :

1, ...	9	9	nombres	de 1	chiffre
10, ...	99	90	—	de 2	—
100, ...	999	900	—	de 3	—
1000, ...	9999	9000	—	de 4	—

Après cela, avec l'aide de ces écritures, on aborderait le problème posé : 1° pour le premier groupe de nombres à écrire de 262 exclus à 999 compris... $999 - 262 = n$ nombres et $3\,n$ chiffres;

2° Pour le groupe complet de 1 000 inclus à 9 999 inclus, 9 000 nombres et 36 000 chiffres;

3° Enfin pour le groupe final incomplet de 10 000 à 34 765 exclus, 24 765 nombres et 5 fois plus de chiffres.

Nous suivrions ainsi, craie à la main, plume à la main, précisément le 1°, le 2°, le 3° du professeur. Ce serait le même trajet, mais guidé par des écritures qui jouent le rôle des cartes en géographie.

Après cela, avec l'aide des tableaux numériques, avec l'entraînement qui vient d'être acquis sur un cas particulier, on généraliserait aisément, on s'élèverait jusqu'à l'abstraction.

Mais pour débuter, sachons que nos élèves ont des yeux excellents et ne nous obstinons pas à faire de la pédagogie pour aveugles.

Quoi qu'en dise le professeur d'écriture, *voir* est le commencement de *savoir.*

Un sujet démodé.

Certains professeurs, blanchis sous le harnais, ne se résignent pas à passer sous silence certains développements qui furent à la mode au temps de leur jeunesse : exemple, la construction et la graduation du thermomètre.

Ils expliquent longuement la technique : « On achète un tube

en verre tel que celui-ci; 1° versons de l'alcool dans l'entonnoir; 2° chauffons le réservoir, etc., etc. ». — « Pardon, s'écrient alors les jeunes gens, pourquoi ne pas débuter par la fabrication du tube, ou même par celle des briques du four où le verre est fondu? — Dites simplement, on achète pour un prix modique le thermomètre construit et gradué. Ici, en classe, ou au laboratoire, il suffit de *vérifier* la graduation. »

Les jeunes gens ont raison. Prenons leur parti, mais consolons leurs aînés. La leçon sur le thermomètre est assez abondante pour qu'on ne l'embarrasse pas de détails de construction. Mais ces accessoires ne sont pas supprimés pour cela; les expériences correspondantes trouvent place dans d'autres chapitres. Voici :

a) Chauffer le réservoir après avoir versé de l'alcool dans l'entonnoir sera une opération intéressante à propos de la dilatation des gaz; on verra les bulles d'air se dégager à travers l'alcool.

b) Laisser refroidir, constater que cet alcool du réservoir descend dans la tige, et même partiellement dans le réservoir, est un bon moyen de manifester la pression atmosphérique.

c) Recommencer cette manipulation et alors faire bouillir le peu de liquide qui s'est introduit dans le réservoir, vous amènera à montrer par refroidissement la condensation d'une vapeur, puisque alors le réservoir se remplit presque complètement. Et voilà pour le chapitre : ébullition et condensation, et même si l'on veut pour la question du vide à réaliser dans un récipient.

On sépare ainsi et on série des difficultés successives. Présentées une à une, au chapitre qui leur convient théoriquement, elles n'embarrasseront pas les élèves. Groupées en bloc sans autre lien qu'une raison de technique elles risquent de fatiguer les jeunes esprits.

N'hésitons jamais à être simples.

Au cours d'un problème d'arithmétique qu'on corrige en classe (il a été fait par les élèves en temps limité) s'est posée la question suivante. Quel temps a-t-il fallu pour parcourir 1 km. $\frac{2}{3}$ à un piéton qui fait 4 kilomètres à l'heure?

Et, comme presque toutes les normaliennes dans leur devoir écrit, la normalienne au tableau raisonne :

4 kilomètres sont parcourus en une heure,

1 kilomètre est parcouru en 1 heure $\times \frac{1}{4}$,

1 km. $\frac{2}{3}$ ou $\frac{5}{3}$ de kilomètre sont parcourus en 1 heure $\times \frac{1}{4} \times \frac{5}{3}$,

1 heure $\times \frac{1}{4} \times \frac{5}{3} =$ 1 heure $\times \frac{5}{12} = \frac{5}{12}$ d'heure $=$ 1 m. $\times \frac{5 \times 60}{12}$.

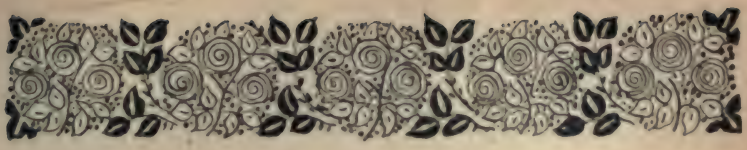
Enfin on arrive au résultat 25 minutes.

Pourquoi ne pas dire immédiatement : 1 kilomètre est parcouru en 15 minutes, $\frac{1}{3}$ de kilomètre en 5 minutes, $\frac{2}{3}$ en 10 minutes; 15 minutes et 10 minutes, 25 minutes? Pas un instant la pensée ne s'est détournée de l'objet de la question.

La formule 1 heure $\times \frac{1}{4} \times \frac{5}{3}$ est d'une complication malfaisante. Cette complication masque la réalité si simple qu'elle traduit, et son écriture correcte exige un effort d'attention de l'écolier qui perd de vue le but qu'il poursuit (l'élève avait écrit 1 heure $\times \frac{1 \text{ km}}{4} \times \frac{5}{3}$).

Trop de maîtres à l'école primaire emploient systématiquement des formules dont la généralité les séduit, ou des raisonnements passe-partout; et ils astreignent leurs élèves à des opérations d'un automatisme où l'intelligence n'a qu'une part très réduite. Ce sont là mauvaises habitudes contre lesquelles il faut réagir à l'école normale.

Si nous avons à franchir un passage obscur, usons du guide mis à notre disposition; mais si le passage est clair, ne fermons pas les yeux, pour la seule satisfaction de recourir à un guide, qui ne nous empêchera pas toujours de trébucher.



Questions et Discussions.

Travail manuel.

Au cours supérieur : le travail du fer-blanc.

Pendant que notre agriculture végète faute de bras, la plupart de nos industries d'art périclitent faute de main-d'œuvre qualifiée. Avant la guerre, nos magasins de vente regorgeaient de produits étrangers; les articles, dits de Paris, nous arrivaient d'Allemagne; les jouets parisiens venaient de Nuremberg; les métiers du bâtiment souffraient, plus encore en province qu'à Paris, de la pénurie et de l'infériorité de la main-d'œuvre; les métiers ruraux, indispensables à une agriculture mécanique, disparaissaient.

La guerre a encore aggravé le mal.

Il faut que notre École publique prépare désormais à la France non des bureaucrates mais des artisans.

Préparer des artisans, c'est non seulement favoriser la production nationale, c'est encore préparer des pères de famille : le bureaucrate a toujours peur de l'enfant, l'artisan jamais.

Pour préparer des artisans, il faut implanter dans l'École primaire une méthode d'initiation manuelle et artistique, appropriée à l'enfance, qui soit de nature à lui inculquer le goût du travail manuel et à l'orienter vers les métiers d'hommes, vers les métiers d'art, infiniment plus sûrs, plus intéressants, plus lucratifs, plus conformes à l'intelligence et aux aptitudes françaises que n'importe quels emplois.

Pour les filles, on sait que la couture constitue une méthode d'initiation manuelle préparatoire à l'ensemble des métiers féminins : une fille habile dans l'art de la couture et capable de confectionner elle-même son linge et ses vêtements réussira dans tous les métiers de femme; elle possède, en outre, la qualité maîtresse de la bonne ménagère.

C'est pourquoi la couture tient, dans toutes les Écoles de filles, rurales et urbaines, une place honorable, place jugée encore insuffisante, puisque de tous côtés, on réclame une année complémentaire consacrée à l'éducation ménagère, par suite en partie à la couture.

Existe-t-il, pour les garçons, une méthode d'initiation manuelle analogue, préparatoire à l'ensemble des métiers d'art?

Dans les rares écoles où le travail manuel a été introduit, on a adopté, comme méthode d'initiation, le travail du bois et celui du fer.

Mais ces travaux ne constituent pas une méthode de culture manuelle générale appropriée à l'enfance.

Ils conviennent spécialement aux enfants que les parents destinent aux métiers du bois et du fer; ils apparaissent fastidieux aux autres, à la masse.

Les objets fabriqués sont peu intéressants et peu variés; le gaspillage de la matière première trop coûteuse n'est pas possible, alors que le gaspillage est fatal, nécessaire, dans une initiation manuelle pratique et intensive.

Enfin, le dessin n'a pas, dans ces travaux, la place prépondérante qui lui est due.

Au surplus les résultats ont été peu encourageants; il faut donc chercher une autre méthode qui constitue réellement une culture manuelle complétant la culture générale intellectuelle, qui convienne à la masse des enfants et qui puisse être rendue obligatoire ainsi que le veut la loi.

Le vieux passé industriel de la France va nous l'indiquer : c'est la ferblanterie, ou fabrication à la main d'objets d'usage courant en fer-blanc et en toute autre matière en feuille. (Le fer-blanc est spécialement utilisé en raison de son prix très modique par rapport aux autres matériaux.)

Autrefois, la corporation des ferblantiers se subdivisait en

une quantité de spécialités et occupait à Paris des quartiers entiers : le Marais et le Faubourg du Temple; la ferblanterie florissait également dans toutes les campagnes : quel hameau ne possédait pas son ferblantier, l'artisan universel, qui fabriquait, avec des enfants, la batterie de cuisine, les articles de laiterie, etc.?

Cette fabrication à la main, qui servit autrefois de début à la masse de nos artisans des campagnes et des villes, fut supplantée, presque du jour au lendemain, par la fabrication mécanique, et le bazar ambulant, vendant à vil prix, supprima le ferblantier-fabricant.

Mais si le métier, en tant que fabrication à la main, a, en partie, disparu, la méthode d'initiation manuelle reste, incomparable, appropriée à l'enfance, au point de lui donner toutes les qualités qui font l'excellent artisan : le goût du travail manuel, l'ingéniosité, l'habitude de l'ajustage, l'habileté des mains, la pratique du dessin.

Qu'y a-t-il de plus distrayant, en effet, pour un enfant de six à douze ans, que de voir sortir de ses mains des objets dont il sera fier et dont il pourra se servir : boîtes de toutes formes et pour tous usages, filtres à café, brocs, burettes à huile, etc., etc.?

La nomenclature des objets à fabriquer est sans limite puisque la fantaisie et les besoins sollicitent, chaque jour, la création d'objets nouveaux. C'est précisément cette variété infinie dans la fabrication qui plaît à l'enfant et qui contribue à lui donner tout à la fois le goût du travail manuel, l'esprit inventif, l'ingéniosité, une grande habitude de l'ajustage, une extrême habileté manuelle, et une pratique du dessin toute particulière.

Que pour varier davantage les exercices manuels, on adjoigne au travail du métal en feuille un peu de travail de bois et de fer, rien de mieux, mais la ferblanterie doit rester la base de l'initiation manuelle.

Quinze années d'expérimentation à l'Atelier-École de la rue des Épinettes ont été concluantes à cet égard.

On cite cette parole d'un ferblantier à son patron : « Voyez-vous, patron, je sais bien ce qu'un bon ferblantier peut fabriquer, mais je ne peux pas dire ce qu'il ne pourrait pas faire ».

Nous connaissons quantité d'œuvres de ferblanterie qui n'ont pu être exécutées que par des doigts de fée.

Nous connaissons, en province, au milieu de beaucoup d'autres, une œuvre de ferblanterie admirable, composée de plus de 1 500 parcelles de zinc, toutes différentes, découpées, martelées et ajustées à la main.

Cette œuvre d'art repose sur un meuble d'ébénisterie orné de sculpture et de ferronnerie; le tout a été conçu, dessiné et exécuté à la main par le même artisan ferblantier.

Nos bijoutiers et orfèvres, et combien d'autres corporations d'art, savent que la ferblanterie fut le berceau des meilleurs de leurs artisans.

A l'école, cette méthode d'initiation manuelle sera d'autant plus précieuse qu'elle constitue un complément de culture générale très intéressant. En effet tout ce que l'enfant apprend théoriquement en calcul, géométrie et dessin se trouve appliqué dans la multitude des développements nécessités par la ferblanterie.

Au surplus les programmes scolaires actuels comportent, pour les plus jeunes enfants, la fabrication d'objets variés en papier ou en carton; ne sont-ce pas là des débuts d'initiation manuelle qui découlent de la ferblanterie?

Par ce qui précède nous avons tracé le rôle de l'école publique.

Nous attendons d'elle qu'elle assure à tous les enfants, sans exception, une initiation manuelle susceptible de leur donner le goût d'un métier manuel et de développer en eux le désir de l'apprendre.

Comme méthode d'initiation, nous avons préconisé la ferblanterie, parce que nous en connaissons, par expérence, les bienfaits.

CH. KULA,
Ancien industriel, fondateur de l'Atelier-École de préapprentissage de la rue des Épinettes.

Fabrication d'objets pour les écoles maternelles.

Introduit dans les programmes depuis tantôt quarante ans, le travail manuel avait eu, dès l'origine, des partisans déterminés. Il faut bien reconnaître néanmoins qu'à l'usage, les maîtres en avaient souvent méconnu les avantages et dénoncé les inconvénients. Mais aussi on le leur avait présenté sous tant de figures différentes, qu'à devoir les adopter toutes, ils avaient pu être por-

tés à faire un accueil plutôt froid à ce nouvel hôte qui semblait exiger trop de place dans la maison, et trop de temps.

Les conférences qui ont eu lieu dans la circonscription de Versailles ont consisté en de libres exposés et discussions, avec spécimens à l'appui. Et quand en conclusion, dans chacune, il eut été bien compris et bien admis qu'on pouvait faire du travail manuel éducatif de portée pré-professionnelle, sans qu'il soit nécessaire et même avantageux de pratiquer des séries de *genres* de travaux manuels, que là aussi on pouvait, on devait « choisir et adapter, à peu près unanimement les maîtres décidèrent de réaliser. Les spécimens variés de travaux d'élèves qu'ils avaient apportés, sur ma demande, avaient du reste servi de démonstration concrète.

Il serait trop long d'exposer ici des méthodes et des procédés. Je me bornerai à affirmer que les résultats ne sont pas restés en deçà de mes espérances, tout au contraire. Je suis même assuré que le mouvement repris sera continué et accentué.

Nos écoliers ont « fabriqué », parfois à l'intention des écoles maternelles des régions à reconstituer : deux envois importants d'objets et de jouets ont été faits, par l'école de Flins-sur-Seine, à l'école maternelle de Courrières (Pas-de-Calais); un envoi, par l'école de Grésillons (Carrières-sur-Poissy) à l'école maternelle d'Origny-Sainte-Benoîte (Aisne).

Un certain nombre d'autres écoles (Poissy, Les Mureaux) ont enrichi le matériel maniable des écoles maternelles de leur voisinage. Ces bons exemples seront suivis.

Mais ce qui est très intéressant aussi, c'est qu'à peu près dans toutes les écoles, les réalisations géométriques concrètes, les compositions et exécutions décoratives simples (dessins, modelages) ont pris un sens inspiré des applications que les élèves auront à en faire plus tard dans les professions qui les attendent, et dont presque toutes exigent ces notions.

Quand on sait où l'on va et que le but est bon, il n'y a pas de raison pour faire demi-tour.

J'ai toute satisfaction en retrouvant dans les classes que je visite, sous la variété des expressions personnelles des maîtres et des milieux, l'unité directrice de conception pédagogique qui s'est dégagée de la consultation concrète et des discussions des

dernières conférences pédagogiques, dans la circonscription de Versailles. Le travail manuel ainsi compris a réellement *rendu*, en 1921-1922, et l'on continuera.

JARDRY,
Inspecteur primaire.

Une exposition de travaux manuels scolaires.

Les heureux résultats constatés au cours de mes inspections, l'examen d'échantillons et de cahiers spontanément envoyés par le personnel à son inspecteur m'ont donné l'idée de rassembler à Mirecourt, pour une exposition publique, les travaux les plus originaux ou les mieux réussis dans l'ensemble des écoles de l'arrondissement. Pendant trois jours (30, 31 juillet, 1er août) près de 2 000 objets variés ont été exposés : dessins, pliages, tissages, découpages-collages, cartonnages, frises décoratives, petite menuiserie, petite vannerie, pièces de lingerie ou de tricot, dentelles, broderies, etc. Environ 1 500 visiteurs ont bien voulu apprécier le travail de nos élèves et de leurs maîtres. J'ai l'impression que l'ensemble a paru satisfaisant et que le public s'est montré sympathique à notre initiative. Il reste à apprécier, du point de vue pédagogique, cette vaste leçon de choses. Quelle a été l'orientation de l'enseignement manuel mesuré à ses résultats? Quelles sont les caractéristiques de l' « ouvrage manuel » dans la circonscription de Mirecourt? Est-il pratique, utile, beau? Sa réalisation est-elle préparée par le dessin, inspirée par le milieu où il est né? Nos écoles ont-elles tiré de cet enseignement renouvelé des bénéfices qui soient en proportion des efforts déployés?

Suivant les directions données en octobre 1921, j'ai pu observer le souci de faire servir les exercices de découpage, de collage et de cartonnage à l'enseignement du dessin et de la géométrie élémentaire. L'école des garçons de Mirecourt a notamment exposé une série de panneaux méthodiquement gradués présentant en regard de dessins coloriés la réalisation en papier découpé et collé de ces dessins relatifs à des combinaisons d'angles ou de surfaces classiques : carré, rectangle, triangle, parallélogramme, trapèze, losange et cercle, avec le rappel des formules permettant de trouver la surface, le côté, la hauteur, le rayon, etc. ; — et

plus loin, le développement des principaux solides géométriques : cube, parallélépipède, cylindre, pyramide, cône. — Différentes écoles ont exécuté, en carton collé, la collection complète de ces solides. Ainsi, le travail manuel substituant, dans bien des cas, la « monstration [1] » concrète à la démonstration abstraite a permis de rendre l'enseignement de la géométrie plus expérimental et plus vivant, plus accessible par suite aux intelligences enfantines.

Les travaux de couture et de tricot ont révélé l'aptitude des institutrices à diriger les fillettes vers des travaux pratiques, immédiatement utilisables. Sans doute, ni l'antique « pièce » de couture, ni la « marquette » chère à nos aïeules n'ont été négligées. Quelques exemples parfaits de ces travaux préliminaires ont été exposés. Mais on a voulu faire mieux; on a abordé la coupe et présenté des lingeries achevées : petites brassières, chemises, culottes, taies d'oreiller, enveloppes de serviette, etc., combinant les divers points de couture et l'ornementation par la dentelle et la broderie. Le « point de tige » net, facile à exécuter, et permettant de tracer aisément les contours de sujets souvent amusants a eu un grand succès dans les motifs de décoration. — L'école des filles de Charmes a habillé luxueusement deux poupées avec trousseau complet. — J'ai été particulièrement heureux de pouvoir présenter, dans une circonscription rurale où pas un atelier scolaire n'existe, quelques échantillons sommaires de menuiserie rustique : étagères, caisses à pots de fleurs, échelles en réduction, tréteaux, etc., et même une brouette complète; non pas que j'aie voulu pousser les enfants à un apprentissage imposé et prématuré, mais parce que j'estime, — et plusieurs instituteurs ont pensé comme moi, — que le futur cultivateur doit savoir se servir dès l'école des principaux outils, se montrer apte à faire une réparation urgente, à construire rapidement un objet simple indispensable, sans le secours toujours lent et onéreux des ouvriers des villes.

Dans plusieurs localités, les instituteurs et les institutrices ont travaillé à adapter dans une certaine mesure leur enseignement manuel à l'industrie ou au commerce de la région; et ces tentatives destinées à donner à l'élève une idée des professions

1. L'expression est de M. l'Inspecteur général Derôme.

parmi lesquelles il choisira vraisemblablement la sienne ont été favorablement jugées par le public de notre exposition qui fut très sensible au coloris local, lorrain et vosgien, imprimé à beaucoup de nos travaux. Dans cet ordre d'idées, Mirecourt (f.), le Void d'Escles et Lerrain, terre d'élection des travaux de fine lingerie, se devaient d'exposer des « jours », des broderies et des dentelles au métier. Hennezel, Clairey et Ville-sur-Illon les ont imités. Le cours complémentaire de Charmes a exposé une série de parures assorties : chemise de nuit, chemise de jour et culotte, dont les broderies, entièrement originales, ont été composées, dessinées et exécutées par les élèves. Citons encore, comme inspirés par le milieu, les travaux en perles (sacs, petits paniers, colliers et ceintures) de Mattaincourt et de Baudricourt; signalons, de l'école des garçons de Monthureux-sur-Saône, une petite meule à couteaux, symbole d'une industrie locale considérable et florissante, et applaudissons aux efforts intelligents déployés par l'un des instituteurs de la Verrerie de Portieux pour appliquer à la décoration sur verre des motifs floraux ou ornementaux étudiés en classe de dessin. Ces verres décorés ou taillés suivant des dessins d'écoliers ont beaucoup intéressé nos visiteurs dont les plus ignorants n'étaient pas sans connaître, au moins confusément, l'importance de l'industrie verrière dans l'histoire de la Lorraine ancienne et contemporaine.

La recherche de l'effet artistique, enfin, a été, souvent tentée et quelquefois réussie. Beaucoup de ces œuvres enfantines avaient un cachet de beauté naïve et saine et révélaient un goût déjà sûr et formé. L'école mixte de Valleray-aux-Saules a exposé des dessins rehaussés d'aquarelle d'une vérité robuste et équilibrée, parfaite relativement à l'âge des « artistes ».Une collection de frises décoratives, aussi riche que variée, a fait chanter sur la grisaille des murs la gamme des couleurs les plus vives. L'expérience a prouvé que les papiers découpés et collés, plus francs de tons, plus nets de lignes, convenaient mieux que les dessins pour rendre l'effet décoratif simple recherché. Elle a prouvé aussi que le personnel sait guider les enfants dans le choix des couleurs qui, se complétant en s'opposant, produisent d'heureux effets. En tous cas, il y avait dans la salle de l'exposition, pour tous les genres d'écoles, un trésor de frises décoratives bien venues et tout à fait

à la portée des enfants. Signalons aussi les compositions décoratives du cours complémentaire de Charmes, projets d'assiettes, de plats, de panneaux, d'encadrements, d'un coloris hardi et chaud; les papiers d'ameublement, d'un goût très moderne, provenant de l'école des filles de la même localité, les luxueux coussins dessinés, composés et montés par les jeunes filles de Charmes, les fillettes de Vittel, Vincey et Mirecourt. Beaucoup de modelages étaient intéressants, quelques-uns par un effort de délicatesse dans le rendu de fruits, de feuillages et de légumes, tous par l'éducation de l'œil et du toucher, le sens des proportions et du relief que ces essais supposent. J'ai constaté avec plaisir que, dans la plupart des écoles mixtes ayant exposé, les filles avaient modelé aussi bien que les garçons. — Ce souci de réaliser une œuvre belle, harmonieusement conçue, exactement finie, nous le retrouvons dans l'exécution de maints colifichets tels que vide-poches, porte-journaux, pelotes à épingles, boîtes décorées, petite vannerie, cartonnages, chapeaux tressés en papier, fleurs artificielles, qui pourront prendre place dans tous les intérieurs où ils jetteront une note, souvent originale, de gaieté et de beauté.

En résumé, il m'a semblé saisir, par l'étude comparée des nombreux échantillons exposés, que l'enseignement manuel dans la circonscription de Mirecourt avait été orienté cette année vers la « matérialisation » du dessin et de la géométrie, vers la confection d'objets utiles et d'intérêt pratique, dans le sens de l'adaptation au milieu local, avec le souci d'éduquer chez l'enfant le goût du beau et de préparer dans l'élève le futur artisan épris de son œuvre, désireux de la finir avec soin et de la bien présenter. Aurait-elle seulement aidé à faire ressortir nettement ces caractéristiques intéressantes, notre exposition n'eût pas été inutile. Elle a eu d'autres effets heureux. La saine émulation excitée d'école à école me paraît d'un heureux augure quant à la remise en honneur du travail manuel. Le nombre et la variété des idées originales dues aux initiatives de chacun ont pu être rendus publics. Presque tous les instituteurs et institutrices de l'arrondissement sont venus voir leurs travaux, les comparer à ceux de leurs collègues. Tous m'ont dit emporter des suggestions heureuses dont ils sauraient tirer parti. L'attention du grand public a été attirée vers les choses de l'école. Beaucoup d'industriels d'art

mirecurtien, luthiers, dentelliers, brodeurs m'ont exprimé leur étonnement heureux de voir l'école entrer dans la voie du travail manuel à objectif artistique. Ils voient, avec raison, dans cette renaissance, une possibilité de renouvellement, de rajeunissement pour leurs industries spéciales. Les papas et les mamans, enfin, sont venus en grand nombre admirer le travail de leurs enfants : ils étaient si contents qu'on peut espérer voir tomber l'appréhension très réelle que nos populations campagnardes manifestaient à l'égard des pliages de cocottes et de bateaux et des découpages de bonshommes. Enfin, en dépit du prix modique des entrées, fixé à 0 fr. 50, notre exposition nous a rapporté tout près de 800 francs dont bénéficieront nos orphelins et nos malheureux.

BESSEIGE,
Inspecteur primaire.

Examens.

Concours d'admission au Professorat des Écoles normales *(lettres)* et a l'École Normale Supérieure de Fontenay pour 1922 (première partie).

222 candidates s'étaient fait inscrire; 212 ont pris part à l'examen; 52 ont été admissibles aux épreuves orales; 39 ont obtenu la première partie du Certificat.

L'examen dans son ensemble n'est peut-être pas inférieur à ceux des années précédentes, mais il ne marque aucun progrès. Pourtant 70 candidates y prenaient part pour la seconde fois; quelques-unes des admises « de l'année dernière s'y présentaient de nouveau » afin de se hausser au rang qui leur permettrait d'entrer à l'école de Fontenay. C'est donc un tiers des candidates qui s'étaient déjà mesurées avec les difficultés de l'examen et qui auraient dû rapporter de cette première expérience de très utiles indications; mais le plus grand nombre n'a pas su les y trouver. La plupart des correcteurs continuent à signaler les mêmes défauts et les candidates continuent à ne pas entendre. Un peu d'intelligente application leur permettrait cependant de se libérer bien facilement de ces gros défauts qu'on ne devrait plus trouver dans un examen de ce degré et qui font toujours une si fâcheuse impression. C'est d'abord le laisser aller, la négligence, le peu de soin des candidates quant à la forme de leur travail à la présentation de leur pensée.

« Nous avons noté, écrivent les correcteurs en histoire, de trop fréquentes négligences de forme même d'orthographe. Trop de copies sont écrites à la diable, sans aucun souci de correction grammaticale avec même, semble-t-il, un profond dédain pour cette correction. Les candidates s'exposent ainsi à voir les notes sensiblement baissées, car une copie d'histoire doit être écrite avec autant de soin qu'une composition littéraire. »

Mais les correcteurs littéraires disent à leur tour :

« Ces incorrections caractérisées sont relativement peu nombreuses,

mais les copies où le style est mou, terne, gauche, impropre, ne se comptent pas. »

Cette même négligence se retrouve dans les épreuves orales où elle se marque par le peu de souci qu'on a des qualités professionnelles. On parle, mais sans songer à la façon dont on parle. Une amélioration dans la lecture des textes, est cependant signalée, mais la diction dans l'ensemble n'est pas nette, pas expressive. On parle trop bas, trop vite, parfois trop lentement, sans articuler nettement, sans souci du relief à donner aux idées et, dans ce débit monotone, on a peine à distinguer les développements différents ou les idées essentielles. Ce sont là de graves défauts pour de futurs professeurs; s'en accommoder au début de la carrière c'est s'exposer à ne plus pouvoir les éviter dans la suite.

Enfin une dernière constatation s'impose à presque tous les membres du jury. Nos candidates sont plus désireuses de répéter ce qu'elles ont appris que de penser sur les sujets qui leur sont proposés. Telles candidates, intelligentes pourtant, s'égarent dans des développements inutiles; telles autres juxtaposent, sans s'en apercevoir, des affirmations contradictoires; elles ne pensent ni à la construction, ni à la conclusion du travail, c'est qu'en fait une telle méthode ne conduit à s'intéresser ni à l'une ni à l'autre. Sans doute l'examen contrôle le savoir, mais ce qu'il exige surtout, c'est une pensée personnelle devenue plus riche, plus ferme par les connaissances acquises et devenue capable de les utiliser. On pense avec tout ce que l'on sait, mais penser n'est pas se souvenir.

La spécialisation des candidates pour l'examen de la deuxième partie du Professorat me fait un devoir d'insister tout particulièrement sur ces qualités élémentaires. La première partie du Certificat, si l'on veut obtenir la seconde, doit donner la preuve d'une culture générale suffisante, la preuve aussi des qualités d'esprit que supposent et qu'exigent des études spéciales.

Épreuves de français.

Les aspirantes avaient cette année à montrer, en s'appuyant sur les pièces inscrites au programme, comment l'inspiration lyrique et l'inspiration épique s'allient dans les *Châtiments* à l'inspiration satirique. Ce sujet paraît n'avoir déconcerté personne et il est bien peu de copies qui ne témoignent de quelques connaissances. Cependant le niveau de l'épreuve est resté le même qu'en 1921 et 1920.

Sans doute le nombre des devoirs qui ont obtenu une note inférieure à 5 tend à se réduire. On n'en compte que 21 sur 212 au lieu de 34 sur 224 en 1921, 65 sur 258 en 1920 : et ceci prouve que de mieux en mieux on se rend compte de la difficulté de l'examen et de la nécessité d'une préparation solide. Mais 148 copies, soit près des trois quarts, vont de 5 à 9 comme les années précédentes, 34 seulement s'échelonnent de 10 à 14, enfin 9 sont vraiment bonnes et ont mérité des notes variant de 15 à 18.

Cette faiblesse d'un trop grand nombre de devoirs s'explique par les mêmes défauts déjà signalés dans les rapports précédents. C'est d'abord la banalité et la gaucherie de la composition : la plupart des aspirantes n'ont pas pris la peine de chercher, pour traiter le sujet, un plan qui s'y adaptât; elles ont cru en découvrir un tout fait dans la matière et ont parlé tour à tour en autant de paragraphes distincts des trois inspirations satirique, lyrique et épique dans les *Châtiments*; elles n'ont pas vu qu'on leur demandait au contraire d'examiner comment presque dans chaque pièce, ces trois aspirations s'unissent d'une façon plus ou moins étroite pour concourir à une même fin. C'est ensuite une propension excessive à utiliser, à défaut d'impressions personnelles acquises au contact du texte, des souvenirs de cours ou de lectures reproduites tels quelles. On se fie à la mémoire plus qu'à son intelligence et on espère faire illusion par des formules et des jugements pris de toute main; ces copies, remplies à grand renfort de développements retenus par cœur sans aucune trace de pensée originale, ne peuvent donner qu'une fâcheuse idée de leurs auteurs.

ÉPREUVES ORALES.

Lectures expliquées.

Les aspirantes se sont appliquées en général à bien lire leur texte et ont souvent réussi. Leur lecture, si elle n'a pas toujours été assez expressive, ni assez nuancée, a été du moins correcte.

En ce qui concerne l'explication, la commission a été frappée de l'extrême inégalité des résultats des épreuves. Trois aspirantes y ont manifesté des qualités remarquables : la sobriété, la précision, la finesse de leurs commentaires, l'aisance et l'autorité de leurs paroles, leur ont valu la plus haute note dont le jury pouvait disposer. Une vingtaine d'explications ont obtenu des notes supérieures à la moyenne, quelques autres ont obtenu cette moyenne ou un peu plus. Mais quelques candidates ignorent absolument ce que doit être une lecture expliquée : les unes font du texte une paraphrase vague et languissante, les autres l'examinent mot par mot en oubliant d'en dégager les idées maîtresses et le sens profond.

L'introduction dans le programme de textes empruntés aux poètes et aux prosateurs du XIXe siècle semble avoir eu cet heureux effet d'amener les aspirantes à étudier la technique élémentaire du vers et les rythmes essentiels de la prose. Il y a de ce côté un progrès sensible sur les années antérieures. En revanche la connaissance de la langue est très insuffisante et l'explication en souffre : beaucoup de candidates sont embarrassées pour préciser le sens exact d'un mot, employé avec une intention spéciale, pour définir la nuance de pensée qui est mise en valeur par tel ou tel tour.

Grammaire.

L'épreuve orale de grammaire qui, l'an dernier, s'était faite à part. a été cette année jointe à celle de littérature. Aussi au lieu d'un quart d'heure, sept à huit minutes seulement ont pu être consacrées à l'examen de chaque candidate. Il y a là peut-être une chance d'erreur dans la comparaison des résultats de 1921 et de 1922.

Sous cette réserve, il semble qu'il y ait une amélioration, en faveur de la présente année. Les épreuves sans valeur ont été assez rares. La nomenclature est mieux connue. On n'a entendu parler que trois ou quatre fois de « verbe actif » au lieu de « verbe transitif », de « passé défini » au lieu de « passé simple ». Dans l'ensemble, 26 épreuves ont mérité une note égale ou un peu supérieure à la moyenne, 11 l'ont franchement dépassée.

Toutefois il faut constater que ce sont les questions élémentaires qui restent les plus redoutables : identification des temps, justification des modes, détermination des fonctions, des mots ou des circonstances que marquent les différents compléments. Cette ignorance de la grammaire usuelle semble attester que la formation initiale des candidates a été insuffisante.

ÉPREUVES ÉCRITES.

Histoire.

Les épreuves n'ont pas été plus satisfaisantes que les années précédentes. La moyenne générale des notes n'a pas dépassé 7. Sur 212 candidates, 38 seulement ont obtenu des notes égales ou supérieures à 10, 8 des notes égales ou supérieures à 12, 25 ont dû être notées au-dessous de 5, leurs compositions étant vraiment trop faibles ou franchement mauvaises. Tout le reste est médiocre.

Le sujet proposé était cependant clair et facile : *Napoléon Ier et l'Angleterre de la paix d'Amiens au début de la campagne de Russie* (1802-1812). Ce que l'on demandait aux candidates, c'était : 1° Après avoir rappelé les clauses de la paix d'Amiens, d'indiquer pourquoi et dans quelles circonstances cette paix avait été rompue; 2° D'exposer et d'expliquer les trois grandes phases de la lutte entre Napoléon et l'Angleterre, c'est-à-dire : α) la lutte maritime qui se termine à Trafalgar en 1805; β) la lutte économique qui atteint son paroxysme avec les décrets de Berlin et de Milan; γ) les conséquences politiques du Blocus continental, principalement les affaires du Portugal et de l'Espagne et la rupture de Napoléon avec la Russie; 3° Enfin de montrer dans la conclusion quelle place cette lutte de Napoléon contre l'Angleterre tient dans l'histoire du Premier Empire.

Trop de candidates ignorent ou oublient de citer, ou ne mentionnent que par de sèches allusions des faits importants comme la bataille de Trafalgar, la guerre d'Espagne, la conquête par l'Angleterre des

colonies que nous possédions encore. Il en est bien peu qui se soient tenues au sujet, qui aient nettement dégagé les éléments essentiels pour les mettre au premier plan de leur récit. Dans telles copies, la campagne d'Austerlitz, celle d'Iéna et d'Auerstaedt, celle d'Eylau et de Friedland occupent plus de place que le camp de Boulogne ou la résistance de Wellington aux lignes de Torrès-Vedras. Nous avons été frappés également de l'absence de méthode qui caractérise beaucoup de compositions : tantôt de graves lacunes, qu'il nous est difficile d'attribuer à l'ignorance, attestent qu'on ne s'est pas donné la peine de chercher à comprendre le sujet; tantôt, au début de la copie, on annonce un plan qui est presque aussitôt abandonné, et le développement tombe dans la confusion et le désordre.

La perspective historique fait trop souvent défaut. On transpose sans aucune nuance une idée empruntée à quelque livre et d'une indication exacte en elle-même on tire une erreur ou du moins des affirmations tout à fait exagérées. En voici un exemple. L'une des causes souvent attribuées à la rupture de la paix d'Amiens est le mécontentement causé à l'Angleterre par la politique douanière du Premier Consul en 1802; les industriels et les commerçants anglais avaient compté sur la paix pour retrouver en France un débouché important, le refus de Bonaparte de signer ce traité de commerce avec la Grande-Bretagne les déçut et les irrita. Beaucoup de candidates se rappelaient ce détail; mais elles ont eu grand le tort de représenter l'Angleterre industrielle et commerciale de 1802 sous des traits qui conviendraient seulement à l'Angleterre industrielle et commerciale de la fin du XIXe siècle. Une autre forme de ce défaut de perspective historique consiste à diminuer l'importance de certains événements : ce fut le cas, dans la majorité des copies, pour les événements d'Espagne, dont le rôle a été si considérable depuis 1808.

Ce que nous demandons aux candidates et que nous regrettons de ne pas trouver dans la plupart des copies, c'est une vue claire de la question posée, une connaissance précise du sujet, non point dans ses menus détails, mais dans ses grandes lignes et dans ses faits essentiels, une méthode d'exposition faite d'ordre et de propositions exactes, un souci de la forme attestée par une langue simple et correcte.

ÉPREUVES ORALES.

Les épreuves orales ont été meilleures que les épreuves écrites. La moyenne des notes a dépassé 11 1/2. Les sujets les moins connus sont ceux qui se rapportent soit à la civilisation générale soit à la période contemporaine. On néglige un peu trop l'histoire de l'art, celle des sciences et de leurs applications, comme on néglige l'histoire de la France depuis 1870 : aucune partie du programme ne doit être sacrifiée.

Géographie.

Le sujet du concours choisi cette année ne pouvait surprendre personne. Il pouvait être traité soit en partant des types de côtes pour en montrer des exemples entre la frontière et le Finistère, soit au contraire en suivant la côte, et en reconnaissant au passage les différents aspects caractéristiques qu'elle offre.

Nous n'avons eu aucun parti pris sur le plan; ce que nous avons souhaité, c'est de trouver dans les copies le sens des réalités et autre chose que des mots ou des formules. Nous ne pouvons pas dire que nous avons été pleinement satisfaits : l'ensemble a été médiocre. Il semble que ce soit sur les sujets les plus familiers que l'on risque le plus de déchaîner le flot des banalités que ne retient aucun contrôle de l'esprit.

C'est sur la question de l'adaptation des groupements humains et de la vie maritime que le sens des réalités a fait le plus défaut. L'immense majorité des candidates ne se fait certainement qu'une idée très vague de ce qu'il faut entendre par la vie maritime; aussi la plupart se sont-elles rabattues sur la vie agricole ou industrielle de l'arrière-pays. Le sens du devenir qui est une partie essentielle du sens des réalités fait particulièrement défaut. On se représente par exemple les villes comme des entités toutes faites qui se placent ici ou là suivant qu'elles y trouvent avantage; le nombre des copies où Dunkerque semble une création née des besoins de la région industrielle du Nord est vraiment incroyable.

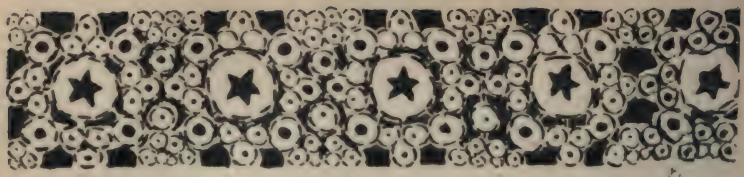
Les preuves abondent que les connaissances en restent trop souvent à l'étiquette des choses sans que la chose elle-même soit comprise ou vue. Je n'en citerai que deux exemples : le canal de Tancarville uniquement destiné à relier le Havre à la batellerie fluviale est considéré par la majeure partie de celles qui en parlent comme destiné à rendre Rouen accessible à la navigation maritime. Dans un autre ordre d'idées, rien n'est plus souvent cité que les valleuses du pays de Caux, sans que la plupart de celles qui en parlent sachent vraiment de quoi elles parlent. Les unes se figurent que toutes les vallées cauchoises sont des valleuses; les autres, sachant que ce sont des vallées coupées, voient une cascade au bout et s'extasient sur le pittoresque; d'autres, tout en imaginant la cascade, imaginent aussi l'établissement maritime comme une conséquence nécessaire.

Nous devons dire cependant que si le nombre de bonnes copies n'a pas été très élevé, elles ont du moins révélé et contribué à bien classer des jeunes filles intelligentes qui ont certainement été bien préparées dans la 4e année d'École Normale, qui pâtissent surtout du peu de temps consacré à une étude aussi riche de faits et d'idées, mais qui sont vraiment prêtes en travaillant avec moins de hâte à discipliner leur imagination et leur réflexion.

Épreuves de langues vivantes.

Les épreuves orales d'allemand et d'anglais ont été, dans l'ensemble, satisfaisantes. Les aspirantes avaient, presque toutes, préparé avec soin les textes inscrits au programme. Elles ont montré une connaissance au moins suffisante de la langue étrangère dans laquelle elle avaient à s'exprimer. A cet égard, on a noté un réel progrès.

Une seule partie des épreuves orales a donné lieu à des critiques. Un certain nombre d'aspirantes persistent à lire les textes qui leur sont proposés pour l'examen, sans rien connaître ni de la vie de l'auteur, ni de ses autres ouvrages, ni de l'époque littéraire où il a vécu. C'est là un manque de curiosité que rien ne saurait excuser. Les candidates ont le devoir strict d'acquérir des notions sommaires d'histoire littéraires, relatives aux auteurs dont elles étudient les œuvres.



Initiatives.

Comment acquérir du matériel d'enseignement (Extraits d'un rapport de M. l'Inspecteur primaire de La Réole). — La plupart des écoles de ma circonscription, qui sont de petites écoles rurales, étaient généralement bien démunies de matériel d'enseignement. Certaines possédaient, à peine, en tout et pour tout, quelques vieilles cartes démodées, déchirées, à peu près illisibles. Il m'a paru nécessaire d'entreprendre de pourvoir toutes ces écoles du matériel qui est indispensable au maître pour qu'il puisse donner l'enseignement concret et expérimental qu'on réclame sans cesse de lui (cartes mises à jour, tableaux géographiques, planches murales d'anatomie, petit outillage pour expériences, etc.).

L'article 4 de la loi du 19 juillet 1889 stipule que : « sont à la charge des communes : ... 5° : l'acquisition, l'entretien et le renouvellement du mobilier scolaire *et du matériel d'enseignement* ». Je pris le temps de consulter, à la sous-préfecture, les budgets de toutes les communes de l'arrondissement et je me rendis compte :

1° Que la grosse majorité des municipalités n'avait pas l'habitude de prévoir de crédits annuels pour l'acquisition, l'entretien et le renouvellement du mobilier scolaire et du matériel d'enseignement.

2° Que les quelques municipalités qui inscrivaient un crédit à cet effet ne l'affectaient généralement pas à l'objet prévu, soit que ce crédit restât inemployé, soit qu'il fût « viré » en fin d'exercice.

Je pensai qu'il y avait lieu de solliciter des municipalités un effort financier, dont la loi leur fait d'ailleurs une obligation, pour doter nos écoles de ce qui leur est nécessaire. J'appris que toutes les communes, même les plus modestes, avaient maintenant chaque année des disponibilités financières [1], parce qu'elles reçoivent une part de l'impôt sur

1. Il est exact que les communes reçoivent actuellement de l'État une somme qui pour l'ensemble de la France, dépasse 700 millions. Les petites communes ne sont pas, dans la répartition les moins bien partagées. La pratique de M. l'Inspecteur Primaire de la Réole aurait donc partout des chances de succès [N.D.L.R.].

le chiffre d'affaires et une part du droit de circulation sur les vins. Le moment était donc opportun pour une intervention auprès de tous les maires de la circonscription.

Au cours de mes conférences d'automne 1920, je priai tous les instituteurs et institutrices, directeurs ou chargés d'école, après leur avoir exposé la portée de mon dessein, de s'adresser aux maires de leurs communes respectives et de leur demander l'inscription au budget d'un crédit — qui devrait devenir annuel — pour acquisition de matériel d'enseignement, et je les assurai que j'appuierais moi-même leur action par une intervention personnelle. Je tenais à ce que les maîtres prissent eux-mêmes sur ce point l'initiative nécessaire parce que j'estime qu'ils doivent contracter l'habitude de compter sur eux-mêmes pour organiser et pourvoir leurs écoles au lieu d'attendre que tout « leur tombe du Ciel », et aussi parce que j'estime nécessaire, dans l'intérêt des écoles, l'établissement d'une collaboration effective de l'instituteur et des autorités locales.

Nos efforts combinés durant les années 1921 et 1922 furent progressivement couronnés de succès, et, finalement, aucune des 119 municipalités de la circonscription ne resta sourde à notre appel.

Je donnerai une idée de l'importance des résultats obtenus en notant que le total des sommes accordées aux budgets additionnels de 1921 et aux budgets de 1922 et de 1923 s'élève pour la circonscription à plus de 23 000 francs.

Si certaines communes de peu d'importance (en petit nombre d'ailleurs) n'ont fait qu'un effort insuffisant encore, en ne nous accordant que des crédits allant de 50 à 100 francs, un bon nombre d'autres ont déjà alloué des sommes s'élevant à 300 francs, soit 100 francs par année. Avec 100 francs par an, et surtout en bloquant, lorsque besoin sera, les crédits de deux exercices pour des achats importants, on peut arriver en quelques années à doter convenablement en matériel une école à classe unique.

Chronique de l'Enseignement primaire en France.

Statistique des écoles primaires supérieures.

On comptait pendant l'année scolaire 1921-22, 469 écoles primaires supérieures : 274 écoles de garçons et 195 écoles de filles.

Cinq ont été supprimées en 1922 : deux de garçons, celle de Montmélian et celle de Creil (transformée en école pratique) ; trois de filles (Secondigny, Périers et Montmélian).

En revanche, ont été créées 8 écoles de garçons : Aubusson, Denain, Saint-Fargeau (une résurrection), Château-Thierry, Brignoles, Brest, Sartène, Embrun et quatre de filles : Paris (rue du Général-Foy), Limoges, Vichy et Thouars.

Le nombre des écoles primaires supérieures est donc actuellement de 476, soit 280 écoles de garçons et 196 écoles de filles.

A ce chiffre s'ajoutent les 23 écoles d'Alsace et de Lorraine (9 de garçons et 14 de filles) qui n'avaient pas encore figuré dans nos statistiques. Le nombre total est donc de 499 (289 pour les garçons et 210 pour les filles).

Le progrès constaté les années précédentes dans les effectifs des écoles primaires supérieures ne s'est pas arrêté cette année.

Si nous faisons abstraction de l'Alsace et de la Lorraine, nous constatons que le nombre de nos élèves, qui était au 15 novembre 1921 de 68 002, est au 15 novembre 1922, de 71 712 (en plus 3 510). L'accroissement ne tient pas exclusivement à la création d'écoles nouvelles ; celles-ci n'apportent que 1 499 unités. Les anciennes écoles ont donc vu leur effectif s'augmenter de plus de 2 000 élèves. Encore a-t-on dû, dans beaucoup de villes, refuser des enfants faute de place. Partout, nos écoles deviennent trop petites pour leur clientèle.

La comparaison précédente a été faite sans tenir compte d'un événement qui modifie la vie intérieure de certaines écoles : la transformation en écoles pratiques de 11 sections industrielles de nos écoles

primaires supérieures (12 en y comprenant l'école de Creil) De ce fait, 1 042 élèves comptés dans nos statistiques afin de permettre une comparaison exacte avec nos chiffres de l'an dernier devaient être comptés dans les statistiques de l'enseignement technique.

D'autre part, il faut ajouter aux chiffres donnés ci-dessus, les 2 732 élèves des écoles d'Alsace et de Lorraine (1 279 garçons et 1 453 filles).

Toutes ces rectifications opérées, le nombre de nos élèves est de 73 002 (39 123 garçons et 34 079 filles).

Sur ce nombre, 25 799 sont internes (13 562 garçons et 12 237 filles) et 47 403 sont externes (25 561 garçons et 21 842 filles).

A travers les périodiques étrangers.

Empire britannique.

Années 1921 et 1922.

I. Conférences impériales. — Du 5 au 8 juillet 1921 s'est tenu à Oxford le congrès des Universités britanniques. Le rapprochement des Universités de l'Empire s'est opéré d'un mouvement spontané, sans action extérieure de l'État. Le premier congrès impérial se tint à Londres en 1912, sous l'inspiration de sir Henry Miers, sur l'invitation du Sénat de l'Université de Londres. Il avait été convenu alors qu'un congrès analogue, se tiendrait tous les cinq ans; mais en 1917 on était encore en pleine guerre. Neuf ans se sont écoulés avant que le deuxième congrès ait pu être organisé. A côté des onze Universités anglaises, on compte dix-neuf Universités canadiennes, six en Australie, en Nouvelle-Zélande une avec quatre filiales, trois dans l'Afrique du Sud, dix aux Indes, une à Malte et une à Hong-Kong, quatre en Irlande, quatre en Écosse soit en tout soixante Universités britanniques. Leur congrès a revêtu une haute signification politique, en démontrant l'unité intellectuelle et morale de l'Empire. Dans l'esprit des organisateurs et M. Balfour, président du congrès le déclara expressément, cette solidarité universitaire doit s'affirmer dans les rapports avec l'autre groupement de langue anglaise — avec les Universités américaines « pour développer progressivement cette étroite coopération de l'intelligence et de l'âme qui porterait d'admirables fruits si elle était menée à bien ».

Du 20 au 30 août 1921 s'est tenue à Toronto (Canada) la deuxième Conférence impériale des associations d'instituteurs britanniques. L'Angleterre, l'Écosse, le Pays de Galles, l'Afrique, l'Inde, l'Australie et la Nouvelle-Zélande, les îles Fidji, les Indes occidentales et le Honduras britannique, Terre-Neuve même avaient envoyé des délégués. Les résolutions adoptées ont été moins importantes que les discussions

qui les ont précédées et que les réunions de toute sorte qui, en dehors du congrès officiel, ont rapproché les maîtres des parties les plus éloignées de l'empire britannique. Les unes et les autres ont permis de procéder à une revue rapide des systèmes scolaires : centralisation australienne qui place les instituteurs sous l'autorité directe des provinces et en fait des fonctionnaires d'État — décentralisation canadienne qui les met sous l'autorité des communes, etc. La Conférence eut un caractère hautement national : célébration plus régulière du Jour de l'Empire, échange de matériel scolaire (surtout géographique) entre les diverses écoles, enseignement de l'histoire britannique, validité des diplômes et titres à travers tout l'Empire, échange de maîtres, tels furent les principaux moyens préconisés pour resserrer les liens qui unissent les diverses parties du vaste Empire. (THE TIMES EDUCATIONAL SUPPLEMENT, n^{os} de juillet et août 1921.)

II. ANGLETERRE : L'ÈRE DES ÉCONOMIES. — « Il n'est pas exagéré de dire que M. Fisher laissera vraisemblablement le souvenir de l'administrateur qui aura porté le coup le plus dangereux à notre organisation scolaire. » (THE EDUCATIONAL TIMES, n° de septembre 1922.) Cette appréciation d'une des revues les plus anciennes et les plus considérées d'Angleterre montre le chemin parcouru depuis la publication de l'Education Act de 1918 : à l'enthousiasme succède une amertume profonde. C'est que les deux dernières années marquent un recul sensible dans le développement de l'école anglaise.

Le déséquilibre économique général, la « grève totale » des acheteurs commencée en octobre 1920, la grève des mineurs du printemps 1921, la stagnation complète des affaires, ont affecté gravement les finances de l'État. Or précisément depuis la guerre, depuis l'Education Act 1918, les finances de l'État sont mises à contribution dans une mesure inconnue jusque-là pour les dépenses d'instruction publique : l'État prend à sa charge une somme égale à celle dépensée par les autorités locales. Toute campagne pour les économies devait toucher aussitôt le budget de l'instruction publique. Enfin l'enthousiasme pour les réformes de 1918 n'a jamais été général; les districts ruraux et surtout certains centres industriels qui emploient largement la main-d'œuvre juvénile, magnats du coton du Lancashire, ou de la laine du Yorkshire ne devaient pas manquer de prendre leur revanche à la faveur de la crise économique et financière. L' « Anti-Waste » mouvement se fait dans beaucoup de cas contre les instituteurs : en juin 1921, l'Union nationale des Fermiers « proteste avec la plus grande énergie contre le prix actuel de l'instruction publique; elle est convaincue que les contribuables reçoivent bien peu de bénéfices de cette dépense considérable... », « le prix de l'instruction a dépassé de loin toute limite raisonnable et les instituteurs à haut traitement sont un luxe que notre nation appauvrie ne peut plus se payer... », « nous insistons de tout notre pouvoir pour qu'on ne gaspille pas un schelling de plus en bâtiments

scolaires ou en fonctionnaires inutiles tandis que le peuple est mal logé, mal nourri et mal vêtu ».

La campagne pour les économies se produit au moment où la question des nouveaux traitements n'est pas encore complètement résolue. On sait que les instituteurs anglais qui, en 1913-1914 avaient commencé un mouvement énergique en faveur du relèvement des traitements, interrompirent toute action pendant la guerre; à partir de 1916, des subventions de l'État aux autorités locales (Fisher grants) leur assurent des indemnités de cherté de vie (war bonus). Mais les secours ne suffisent plus; il faut procéder à une revision définitive des salaires : en juillet 1919, M. Fisher réunit les représentants des autorités locales, L. E. A. (Local Education Authorities) et de la N. U. T. (National Union of Teachers) constituant ainsi le Comité Burnham de 22 membres. Une échelle provisoire de salaires minimum (Provisional scale) est aussitôt établie en attendant que le Comité ait terminé ses travaux. Après plus d'un an de discussion, le Comité publie l'échelle normale (Standard scales) le 20 octobre 1920. Dans cette échelle, les traitements sont divisés en quatre catégories; le Comité procède alors à la répartition des écoles anglaises entre ces catégories. En 1921, au milieu de la campagne pour les économies, l'échelle normale était en application à Londres depuis un an; elle entrait en vigueur dans un certain nombre de localités; mais beaucoup d'autorités locales, en dépit du vote de leurs représentants dans le comité Burnham se refusaient à l'introduire et s'en tenaient à l'échelle provisoire de 1919. Des conflits, parfois très vifs, s'élevaient çà et là entre les associations professionnelles et les autorités : le plus notable est celui de Southampton, qui aboutit à un lock-out de plusieurs mois et à la fermeture de 400 classes d'avril à juillet 1922.

C'est au milieu de ces difficultés que s'ouvrit le fameux comité Geddes. Invités par le Parlement à réaliser des économies, les ministres obtinrent dans leurs départements respectifs une compression totale des dépenses se montant à 75 millions de livres. La réduction parut insuffisante; devant le mécontentement de l'opinion le gouvernement constitua une commission des économies composée d'hommes d'affaires : Sir Erich Geddes « roi des chemins de fer »; Lord Inchcape, armateur et banquier; Sir J. Maclay, armateur; Sir Guy Granet, directeur du Midland Railway; Lord Faringdon, du Grand Central Railway. Le 10 février 1922, le comité Geddes déposait son rapport qui traite d'une part des « Services de guerre » (armée et marine), d'autre part des « Services sociaux » (Éducation, Hygiène, Travail, Pensions). Le total de ces derniers services a passé depuis la guerre, de 86 millions et demi de livres à 243 millions et demi; pour l'instruction publique, le total actuel est 103 880 000 livres (prévisions pour 1922-23), et l'augmentation des charges qui en résulte se monte pour les impôts d'État (taxes) à 239 p. 100 du montant de 1914, pour les impôts locaux (rates) à 101 p. 100.

Les économies proposées par le Comité sont : 1° l'élévation de la limite d'âge pour l'admission aux écoles élémentaires publiques (économie : 1 785 000 livres) ; 2° la fermetures des écoles faiblement peuplées (économie non estimée) ; 3° l'augmentation du nombre des élèves de chaque classe, de 32,4 (moyenne actuelle) à 50 (économie 3 400 000 et de plus passage de 4 850 000 des impôts d'état aux impôts locaux) ; 4° la diminution des traitements des instituteurs tels qu'ils sont établis par l'échelle Burnham (non estimée) ; 5° la contribution des instituteurs aux pensions établis par le Superannuation Act de 1918, par une retenue de 5 p. 100 sur leur traitement (économie : 2 millions et demi). En conclusion le rapport évalue à 18 millions de livres l'économie qui peut être réalisée sur les dépenses d'État de l'instruction publique en Grande-Bretagne. (Texte intégral dans THE SCHOOLMASTER du 18 février 1922.)

Cette coupe sombre « Geddes Cut », la menace de la hache de Geddes « Geddes Axe » a suscité les résistances passionnées du corps des instituteurs. Le gouvernement céda en apparence sur tous les points, sauf la retenue pour les pensions ; le 9 mai il déposait un projet de loi introduisant cette retenue qui était votée en première lecture ; la seconde lecture, le 16 mai, donnait lieu à un très vif débat où le gouvernement était mis en minorité (ce qui donna un instant à ce débat d'importance limitée une signification politique considérable) : par 151 voix contre 148, les Communes décidaient de soumettre le projet à une Commission d'enquête ; cette Commission après avoir entendu le ministre M. Fisher, le président Burnham, les représentants des instituteurs, émettait un vote incertain sur le projet, qui finalement était voté en troisième lecture le 12 juillet : les instituteurs contribueront à leur retraite par mesure transitoire et pour deux ans à partir du 1er juin 1922, par une retenue de 5 p. 100 sur leurs traitements.

Mais les économies préconisées par le Comité Geddes, la « Coupe sombre », si elles n'ont pas été formulées par une loi, sont effectivement mises en vigueur, soit par les municipalités, soit par le gouvernement lui-même. Partout les petites écoles sont fermées, les classes regroupées, les maîtres licenciés, en commençant par les institutrices mariées qui, contre la coutume, avaient été maintenues ou reprises pendant la guerre. A la crise du recrutement des années précédentes, succèdent une surproduction de maîtres et le chômage forcé. Dès le 18 mai 1922, la Faculté d'Éducation de l'Université de Manchester informe par une circulaire les étudiants que « le nombre des postes vacants sera probablement limité pendant les quelques années prochaines ; déjà les élèves sortants des écoles normales ont de la difficulté à se placer » et le directeur du Département d'Éducation, Sir H. Bompar Smith, engage les étudiants à suivre une autre carrière. Londres supprime ses cours officiels d'enseignement obligatoire pour les adultes organisés à la rentrée 1920 et on revient aux écoles volontaires. Par voie administrative, le ministre prescrit dans son règlement du 21 août 1922 diverses économies :

la revision sévère du nombre des classes et la fusion dans tous les cas où la possibilité se laisse entrevoir — la collaboration des directeurs à l'enseignement — l'emploi de femmes non munies de diplômes (Motherly persons) pour les enfants au-dessous de six ans. Enfin un projet de loi est préparé et sera présenté aux Chambres à la rentrée d'automne, par lequel la limite de l'obligation scolaire est portée de la cinquième à la sixième année.

Malgré les protestations du personnel enseignant et de la presse de gauche ou d'extrême-gauche — où l'on reproche au gouvernement de faire payer la guerre par les enfants — une sévère politique d'économies est appliquée et la hache de Geddes fait son œuvre. Le progrès annoncé par l'Education Act de 1918 est remis à des jours meilleurs.

III. Méthodes, études et discussions. — *L'enseignement de l'anglais* : en 1919, le ministre avait chargé une commission, présidée par Sir Henry Newbolt, d'enquêter sur la situation de l'anglais dans les écoles anglaises. Après avoir tenu 42 séances, entendu 102 dépositions, le Comité a déposé son rapport dont voici les conclusions, en ce qui concerne l'école primaire élémentaire (The Schoolmaster, 12 novembre 1921) : Notre éducation doit être refondue et placée sur des bases « universelles, raisonnables et libérales »; — pour une telle éducation, le seul point de départ possible est la langue anglaise; — tout maître est un maître d'anglais puisqu'il enseigne en anglais et tout l'emploi du temps est utilisable pour l'enseignement de l'anglais; — l'habitude de parler doit être donnée dès le début et développée jusqu'à la fin des études; — l'école élémentaire doit enseigner l'anglais classique d'une manière scientifique, en associant chaque son à un symbole phonétique; — elle ne supprime pas le dialecte, mais rend l'enfant bilingue; — l'enseignement de la langue écrite est basé sur la méthode orale; — l'enfant doit être habitué non seulement à lire et à écrire mais aussi à écouter....

L'école rurale : dans la conférence annuelle de la N. U. T., tenue à Torquay du 14 au 21 avril 1922, une des questions traitées fut : le problème des petites écoles; le conseiller Jackson examinant le caractère particulier de l'enseignement rural préconisa les méthodes suivantes : la première place doit être donnée à l'étude de la nature pour habituer l'enfant à observer exactement et à raisonner; — l'étude active « lerning by doing » doit être la pratique habituelle : jardinage, travaux manuels, couture et travaux du ménage doivent former une partie importante de l'emploi du temps; — parmi ces travaux pratiques on notera : l'élevage coopératif des abeilles et de la volaille; l'établissement de calendriers où l'enfant notera ses observations au jour le jour et par lesquels il pourra comparer les années entre elles; la formation d'herbiers, de collections d'insectes, de minéraux, etc.; le dessin d'après nature; des collections d'images tirées de revues et de jour-

naux et relatives aux êtres et aux travaux des champs. (Texte *in extenso* dans THE SCHOOLMASTER du 22 avril.)

Psychanalyse : ce sujet paraît intéresser tout particulièrement l'opinion anglaise, car plusieurs revues l'ont traité en détail. Dans le SCHOLL GUARDIAN de mars et avril 1921, M. G. H. Green la définit « ni une science, ni une théorie, mais une méthode pour traiter certaines maladies »; née ainsi comme méthode de traitement il y a une vingtaine d'années, elle est devenue une théorie « la psychologie analytique »; elle a expliqué un certain nombre de faits, qui à première vue n'ont pas de rapport avec les maladies nerveuses; elle a jeté une lumière nouvelle sur la nature du génie, nous a mieux fait comprendre les contes de fée et les légendes héroïques, éclairci certains côtés de la peinture futuriste et cubiste... une des premières œuvres de ce genre a été l'étude des rêves par Sigmond Freud : le rêve des adultes est l'expression de désirs réprimés et du conflit entre le désir et la conscience. Le contenu des rêves d'un écolier qui ne suit pas est le plus souvent celui-ci : l'enfant s'imagine exécutant en public une action qui détermine l'admiration et les applaudissements; c'est l'expression d'un désir réprimé, car la leçon laisse l'enfant passif; on pourrait en continuant cette analyse expliquer dans bien des cas l'attitude de l'enfant et trouver des remèdes à son inattention ou à sa dissipation.

L'EDUCATIONAL TIMES consacre deux articles à cette même question : dans le numéro de mai 1922, le professeur John Adams examine la psychanalyse, sa valeur et ses limites du point de vue pratique de l'éducateur; comme Green, il distingue la théorie de la méthode, sans trouver de mot adéquat pour cette théorie : nouvelle psychologie, psychologie analytique ont des significations plus étendues; il conclut d'une étude assez longue que dans la préparation des instituteurs une place doit être faite à la psychologie de l'inconscient et à ses applications; mais l'instituteur n'oubliera jamais qu'il a affaire à l'enfant normal; dans tout cas anormal, il devra faire appel au spécialiste, sans essayer de procéder à un traitement au sens technique du mot; il est légitime et utile d'étudier les particularités mentales des élèves et leurs réactions; mais il ne faut pas donner aux relations de maître à élève le caractère des relations entre expérimentateur et sujet. Dans EDUCATIONAL TIMES d'août 1922, M. G. H. Green distingue d'abord les différentes psychologies : la psychologie introspective ou classique, — la psychologie de l'instinct à laquelle sont associés les noms de M. Dougall et Shand, — la psychologie de l'attitude (behaviourist psychology) développée surtout aux États-Unis et qui est basée sur « le réflexe conditionné », — la psychologie de l'inconscient, inaugurée par Freud, Ferenczi, Ernest Jones et Jung, poursuivie par Abram, Riklin et Rank. — Pour l'instituteur l'étude des éléments de la psychoanalyse a pour premier résultat de l'éclairer sur quelques points obscurs de la vie scolaire. Rêvasseries d'élèves, distraction deviennent

tout à coup explicables; ils démontrent que la leçon n'est pas mise en rapport avec l'intérêt réel de l'élève; en réalité la psychanalyse doit amener l'éducateur à étudier de plus près le problème de l'intérêt.

IV. A travers l'empire britannique. — En *Écosse*, les lois restrictives anglaises ont eu une répercussion immédiate, le trésor anglais contribuant aux dépenses d'instruction publique suivant une proportion fixe établie d'après le chiffre des contributions pour l'instruction en Angleterre. Les traitements écossais ont donc été soumis à la même réduction de 5 p. 100 que les traitements anglais et la politique des économies étendue à toute la Grande-Bretagne.

Irlande. L'État libre d'Irlande a publié un programme d'éducation pour l'année 1922-23, qui d'après le communiqué officiel s'inspire des principes ci-après : la vie scolaire et les environs de l'école doivent être aussi attrayants que possible pour le maître et les élèves; — les élèves doivent avoir une éducation nationale, apprendre les jeux irlandais et être habitués à défendre les productions de leur pays; devoirs civiques, tempérance, attachement au sol natal dans les campagnes, connaissance de l'industrie locale dans les villes doivent être le but de l'enseignement.

Canada. La Fondation Carnegie publie le 15 mai 1922 un Mémoire sur l'Éducation dans les provinces maritimes du Canada (Nouveau-Brunswick, Nouvelle-Écosse, île du Prince-Édouard) qui comptent à peine à elles trois, un million d'habitants. D'après ce rapport, l'instruction publique dans ces provinces semble être fort négligée, surtout en ce qui concerne le degré élémentaire; les maîtres peu payés ne restent que quelques années en place. Traitements et préparation professionnelle doivent être amendés. Par contre dans la province d'Ontario, suivant le Journal of Education de septembre 1922 le progrès est constant malgré la crise économique actuelle et la politique d'économies : la loi sur l'adolescence de 1920 a été mise en vigueur en septembre 1921; la limite de l'obligation scolaire a donc été portée de quatorze à seize ans; pour les adolescents existent les écoles supérieures, les écoles professionnelles ou simplement les classes supérieures de l'école primaire; il y a déjà dans la province 144 cours d'adultes où l'enseignement est mis en relation étroite avec la vie rurale.

Inde. Le rapport du Bureau de l'Éducation de l'Inde (Indian Éducation in 1920-21) parle de l'agitation politique et en relève les effets sur le travail scolaire. Peu de nouveautés sont à signaler, même dans le champ des réformes nationales. Pour les écoles indiennes, comme pour les écoles anglaises, c'est une période de stagnation. On notera toutefois, d'après le Journal of Education de juillet 1922 le mouvement féministe très accentué, d'autant plus intéressant que la condition de la femme est restée jusqu'à ce jour très inférieure à celle de l'homme. Une Université féminine s'organise à Calcutta dont on cite en partie l'appel : « Nous femmes de l'Inde avons perdu la culture spiri-

tuelle qui fut la gloire de notre ancien système d'éducation; à sa place nous avons acquis l'amour des plaisirs et d'autres défauts de la civilisation occidentale ». Cette Université se propose d'opérer une fusion entre « la profonde spiritualité de l'Orient et la science et l'art de l'Occident ».

HENRI GOY.

Les Livres.

I

Livres de bibliothèque.

L'école active, Ad. Ferrière. — Neuchâtel et Genève, éditions Forum, Paris, Fischbacher, 1922. 2 vol. in-8° de 416 pages. Prix 10 fr.

Par « école active », M. Ferrière entend ce que les Allemands appellent Arbeitschule, une école d'où l'on proscrit tout verbalisme et tout mécanisme, où l'on cultive l'activité spontanée de l'enfant, où l'on respecte sa liberté, où on le fait agir, où l'on donne à ses mains et à son esprit l'occasion de travailler et de créer.

L'auteur fait dans le premier volume (p. 1 à 205) l'histoire de l'école active. Il lui trouve des précurseurs en Luther, Rabelais, Montaigne, Rousseau, Pestalozzi, Frœbel, Tolstoï et Paul Robin, le fondateur de Cempuis. Il étudie dans les différents pays les tendances pédagogiques qui ont l'école active pour idéal. Mais il insiste tout particulièrement sur celles qui se manifestent dans les pays de langue allemande et il consacre un chapitre tout entier aux idées de Kerschensteiner, le célèbre pédagogue munichois. Ce chapitre est, d'ailleurs, le plus intéressant de ce volume et celui qui rendra le plus de services aux lecteurs français : en effet, Kerschensteiner, dont les œuvres ne sont pas traduites dans notre langue, n'est guère connu en France et il mériterait de l'être davantage.

Le second volume (p. 216 à 416) étudie les principes psychologiques de l'école active et tire de ces principes quelques applications. L'école doit être active parce que l'homme est essentiellement actif : un « élan vital » est à la base de sa nature.

Non que l'auteur lie le sort de l'école active à celui de la doctrine, fort à la mode, du pragmatisme. Mais on l'étonnerait sans doute si l'on essayait de lui démontrer — ce qui n'est pas impossible — que sa thèse pédagogique peut s'accorder avec une psychologie intellectualiste.

Pour lui, le fond de la nature vivante, est « l'élan », le dynamisme. Et l'éducation doit respecter la spontanéité de notre « élan vital spirituel ». L'école active devra, en outre, respecter d'autres lois de notre nature : la loi du progrès qui exige à la fois différenciation croissante et coordination croissante; la loi biogénétique qui fait repasser rapidement chaque individu par les phases de l'évolution de son espèce; la loi psychologique qui veut que nous soyons dirigés successivement par la sensation, par l'imitation, par l'intuition et par la raison (à moins que nous ne nous arrêtions à l'un ou à l'autre des trois premiers stades). A la lumière de ces principes, M. Ferrière examine ce que doit être, dans l'école active, l'activité manuelle, l'activité morale, l'activité intellectuelle des élèves. Puis il conclut en énumérant les raisons qu'il a d'espérer en l'avenir de l' « école active ».

L'ouvrage de M. Ferrière renseignera les lecteurs sur la plupart des initiatives qui ont été prises dans ces dernières années pour rajeunir les méthodes pédagogiques traditionnelles. Même si l'on ne tient pas pour indubitables toutes les « lois », psychologiques ou autres, sur lesquelles l'auteur appuie sa pédagogie, on peut être d'accord avec lui pour souhaiter que l'école se transforme, que les élèves jouent un rôle de plus en plus actif : il est bien certain qu'une connaissance n'est acquise que si elle est conquise par un effort personnel : il ne faut donc pas se contenter de fournir un enseignement simple et concret, il faut que l'élève recherche lui-même et saisisse lui-même la vérité. Et, de même, il ne suffit pas de lui imposer de bonnes habitudes, il faut que par un effet personnel il les « prenne ».

Mais toutes ces règles pédagogiques sont depuis longtemps adoptées en France, et, si l'on est obligé de les rappeler périodiquement aux maîtres parce que leur application rencontre de nombreuses difficultés, elles n'en constituent pas moins le code de notre enseignement public. Pourquoi ce code n'est-il pas même cité par M. Ferrière? pourquoi, alors que sa documentation est si abondante en ce qui concerne les autres pays, est-elle si pauvre en ce qui concerne la France? Comment cet apôtre du travail manuel, très au courant de ce qui se passe en Bulgarie, ignore-t-il nos programmes de 1887 et omet-il dans sa bibliographie le nom de René Leblanc? Comment cet apôtre du régime de la « liberté réfléchie » ignore-t-il notre réforme disciplinaire de 1890 et omet-il dans sa bibliographie le nom d'Henri Marion? Les pages, trop rares, qu'il consacre aux instituteurs et aux pédagogues français constituent un mélange singulier d'erreurs et de vérités. M. Ferrière paraît avoir été trompé par des publications, des manifestations et des initiatives plus bruyantes que sérieuses et il ne connaît pas le grand mouvement de pédagogie libérale qui, depuis quarante ans, anime notre enseignement primaire. Il est vraiment désolant de constater qu'à nos portes, à Genève, à l'Institut J.-J. Rousseau, un pédagogue ignore aussi complètement la pédagogie française.

Mais peut-être sommes-nous responsables de cette situation. Pourquoi

n'avons-nous pas écrit des livres, composé des thèses sur les théories, les programmes et les actes de nos grands éducateurs? Nous avons agi plus que nous n'avons écrit. Et voilà comment, tout en pratiquant depuis 1880 les méthodes actives, nous sommes considérés par des étrangers — qui, tout ennemis qu'ils soient de la science livresque, ne nous jugent que d'après les livres — comme étant en retard à ce point de vue sur les nations qui ont découvert les méthodes actives entre 1900 et 1920.

Certes, nous sommes loin d'avoir réalisé l'idéal que nous nous sommes tracé, et peut-être cet idéal lui-même paraîtra-t-il timide à M. Ferrière et surtout à quelques-uns des auteurs dont il expose les idées et les expériences. Notre pédagogie n'en est pas moins inspirée par le même esprit de liberté que la leur. Et elle a l'avantage de tenir compte, plus que celle de tels novateurs dont elle ne refuse pas d'ailleurs de retenir les suggestions, du caractère de l'enfant, des nécessités de l'éducation collective et, d'une manière générale, des circonstances réelles au milieu desquelles s'exerce l'action de l'éducateur.

II

Livres de classe.

Livre du maître pour l'enseignement de la morale. Mme Henriette Waltz. Paris, Nathan.

Avons-nous assez répété qu'en morale comme en tout, il faut se méfier de l'abstraction, du dogmatisme, des principes *a priori* et des classifications? Avons-nous assez dit que nous devions prendre nos enseignements dans la vie même et que, seuls, les exemples concrets touchent les enfants? Avons-nous aussi suffisamment montré que nous devions échauffer nos leçons, les rendre vivantes, y mettre tout notre cœur, si nous voulions vraiment exercer une influence durable sur les enfants?

Dans le même ordre d'idées, nous avons maintes fois recommandé aux maîtres comme aux élèves la lecture et la méditation de quelques livres, tels que *Grands Cœurs* de Amicis, *Nils Holgersson* de Selma Lagerlöf où les leçons de la morale la plus généreuse sont enfermées dans des récits d'un vif intérêt, et parfois d'une émotion profonde.

Malheureusement, ce sont là des livres étrangers et qui ne cadrent pas avec nos programmes; nous pouvons y trouver de belles lectures qui passionnent les enfants; nous ne pouvons y puiser qu'exceptionnellement la matière de nos leçons.

Mais voici que je viens de recevoir un livre charmant d'une grande élévation de pensée et de sentiment, rappelant par beaucoup de points ceux qui précèdent, et qui présente, en outre, l'avantage d'être à peu près conforme à nos plans d'études officiels.

Il s'agit du *Livre du maître pour l'enseignement de la morale* et l'auteur est Mme Henriette Waltz. C'est un recueil de nouvelles, les unes empruntées à la vie courante, les autres prenant la forme de mythes ou de légendes. Toutes sont d'une rare saveur et d'une haute inspiration. Est-il rien de plus joli et de plus rempli de sens, par exemple, que le conte des balances, par lequel l'auteur montre la différence de la justice et de la charité? Est-il rien de plus gracieux que l'histoire d'Ellina, la petite source, qui conquiert peu à peu une âme humaine? Est-il rien de plus touchant que la vie de Louise Deguin, qui, telle Antigone, reste fidèle à son père dans le malheur, défend avec âpreté sa réputation pendant qu'il est au bagne, et après sa libération, use les forces qui lui restent à lui faire une existence douce pour le consoler des injustices du sort?

Tout serait à citer dans ce délicieux volume, jusqu'au chapitre de la fin, où l'auteur aborde, dans un esprit parfaitement laïque, les grands problèmes de la destinée humaine.

Cours de géographie (cours élémentaire et cours moyen). Gallouédec et Maurette. Paris, Hachette, 1922.

Ces deux ouvrages se divisent l'un et l'autre en trois parties : géographie générale, la France et ses colonies, l'Europe et le monde. Ils ne sont donc pas exactement conformes aux programmes de 1887. Les auteurs l'avoueraient sans doute, car ils proposent leur cours élémentaire aux enfants de huit à dix ans (empiétant ainsi sur l'âge réglementaire du cours moyen) et leur cours moyen aux enfants de dix à douze ans (empiétant ainsi sur l'âge réglementaire du cours supérieur).

Mais il ne s'agit que de s'entendre. Si l'on adopte les conventions des auteurs, on reconnaîtra sans difficulté les mérites de leurs ouvrages. Le premier contient une abondante illustration qui permettra de donner aux enfants une idée exacte des principaux faits géographiques. Le second joint aux reproductions photographiques des schèmes qui, eux aussi, parlent aux yeux et font comprendre même les phénomènes d'ordre économique ou politique. En outre, des lectures assez développées accompagnent les leçons.

Dans l'un et dans l'autre cours, des questions sont posées de manière à éveiller la réflexion (et non simplement à évoquer les souvenirs).

Ce que nous aimons le moins dans l'ouvrage — et le reproche ne s'applique qu'au cours élémentaire — ce sont les revisions sous forme de phrases à compléter : beaucoup sont de véritables énigmes. Nous regrettons aussi que les auteurs aient cru devoir conserver dans le cours moyen la nomenclature des sous-préfectures : mais qui osera rompre avec cette sacro-sainte tradition?

Notre histoire nationale, par J. Baudrillard. Cours moyen (C. E. P.). Paris, Delagrave, 1921.

Ce qui frappe tout d'abord dans cet ouvrage, c'est la répartition des matières : en quinze leçons, on arrive au XVe siècle; vingt sont consacrées aux trois suivants; vingt à la Révolution et au premier Empire, et les vingt dernières nous amènent de 1840 à 1920. Une prépondérance très nette est donc accordée à l'époque contemporaine. La grande guerre, à elle seule, occupe six leçons.

Pourtant rien d'essentiel n'est négligé dans la période des origines et du moyen âge; rien d'important n'est omis dans la période des temps modernes.

L'auteur s'est efforcé de faire comprendre aux enfants la passé en marquant, par des traits précis, en quoi il se distingue du présent. Bien que son récit soit d'une grande concision, il n'hésite pas à fournir le détail pittoresque qui doit parler à l'imagination de l'écolier et susciter ses réflexions. S'agit-il par exemple de la découverte de l'Amérique? Il rappelle que les caravelles de Colomb n'étaient pas plus grandes que des bateaux-mouches. On voit quels commentaires un bon instituteur peut tirer de tels renseignements.

Ajoutons que ce livre est inspiré à la fois par un vif souci d'impartialité et par un sentiment raisonné de patriotisme démocratique.

Le gérant de la « Revue Pédagogique »,
MAX DELAGRAVE.

Coulommiers. — Imp. PAUL BROUARD.

Au temps de Guizot.

REPORTONS-NOUS à près de quatre-vingt-dix ans en arrière, sous le gouvernement de Juillet. La loi du 18 juin 1833 vient d'être votée. Dans chaque arrondissement existe au moins un comité « supérieur », présidé par le sous-préfet et composé d'une douzaine de personnes : procureur du roi, maire, juge de paix, ministres des cultes, conseillers généraux et d'arrondissement, régent de collège et instituteur, — les uns membres de droit, les autres élus par leurs pairs ou désignés par le ministre. Ce comité nomme des « comités locaux » dont font partie le maire, le curé et plusieurs notables et qui sont chargés, dans chaque commune, de la surveillance des écoles. Il nomme également, sur la présentation des conseils municipaux et l'avis des comités locaux, les instituteurs publics, ceux-ci devant ensuite recevoir « l'institution » du ministre. Il les installe et reçoit leur serment. Il les inspecte ou les fait inspecter par ses délégués ; il les réprimande ou les suspend et, sous réserve de l'approbation ministérielle, les révoque et les interdit : il leur donne aussi des encouragements et les propose pour des récompenses honorifiques. Il émet son avis sur les demandes de secours des vieux maîtres, sur les créations d'emploi ainsi que sur les constructions scolaires, sur la fixation du taux de la rétribution mensuelle et du nombre des élèves à admettre gratuitement dans les écoles. Il règle dans tous ses détails l'organisation des études, propage les bonnes méthodes et les bons livres, provoque toutes les améliorations

désirables. Il contrôle aussi quelque peu les écoles privées. Enfin, il adresse chaque année au préfet et au ministre un rapport sur la situation de l'enseignement primaire dans sa circonscription. Au total, le comité supérieur a, dans l'arrondissement, des attributions analogues, dans leurs grandes lignes, à celles qui sont aujourd'hui dévolues, dans le département, à l'inspecteur d'Académie, au préfet et au conseil départemental.

Il m'a été donné de prendre connaissance des procès-verbaux des réunions des deux comités supérieurs de l'arrondissement de Bar-sur-Seine, pour la période comprise entre le 10 février 1834 [1] et le 17 août 1850, c'est-à-dire pendant toute la durée de l'application de la loi de 1833. Ces comités siégeaient l'un à Chaource, pour le canton du même nom, l'autre à Bar pour le reste de l'arrondissement (cantons de Bar, Essoyes, Mussy et les Riceys). Le premier, « devenu inutile par suite de la facilité des communications », ayant été supprimé en octobre 1849, la juridiction du second s'étendit alors à tout l'arrondissement. A la lumière des documents officiels que j'ai pu examiner, je voudrais rechercher comment ces comités ont compris la mission qui leur était confiée et de quelle façon ils l'ont remplie. Pour diverses raisons, si je ne m'abuse, la question est loin de manquer d'intérêt.

*
* *

Il est toutefois nécessaire de jeter préalablement un coup d'œil sur la situation scolaire en 1833 : sur ce point, le célèbre *Tableau de l'instruction primaire* publié par Lorain en 1837 vient utilement compléter les renseignements qu'on peut extraire des procès-verbaux des comités.

Presque toutes les communes de l'arrondissement étaient pourvues d'une école et une dizaine d'entre elles avaient des écoles spéciales de garçons et de filles. Mais dans quel état se trouvaient les locaux, dont la plupart étaient loués ou prêtés, quelquefois par l'instituteur lui-même! La classe se faisait dans une pièce non appropriée à sa destination, le plus souvent exiguë,

1. Date de la constitution du comité de Chaource. La première réunion dont fait mention le registre du comité de Bar — et il y en eut sûrement avant cette date — est du 16 juin 1836.

obscure et malpropre, et qui d'ailleurs était encore utilisée pour le logement du maître; à Praslin elle avait lieu dans l'échoppe d'un cordonnier, lequel, on le devine, exerçait également la profession d'instituteur. Le mobilier, quand il existait, ne comprenait que quelques bancs et des planches reposant sur des tréteaux.

Comme partout en France, le personnel enseignant ne présentait que de médiocres garanties de capacité et d'aptitude et vraisemblablement de moralité. Un nombre assez considérable de maîtres ne possédaient que le brevet du 3e degré, institué par l'ordonnance royale du 29 février 1816, et accordé « à ceux qui savent suffisamment lire, écrire et chiffrer pour en donner des leçons ». Notons toutefois que dans le canton de Mussy — qui compte, il est vrai, huit communes seulement — il n'y avait, d'après Lorain, qu'un seul instituteur du 3e degré. Mais la valeur pédagogique des titulaires du brevet du 2e degré, délivré à « ceux qui possèdent bien l'orthographe, la calligraphie et le calcul, et qui sont en état de donner un enseignement simultané analogue à celui des Frères des écoles chrétiennes », devait être encore bien faible. Et je n'ai trouvé aucune mention de maîtres du « 1er degré », connaissant « par principes la grammaire française et l'arithmétique » et reconnus « en état de donner des leçons de géographie, d'arpentage et des autres connaissances utiles dans l'enseignement primaire ». Tous ces maîtres étaient maigrement rétribués, en argent ou en nature, par les parents des élèves et leur condition était misérable, même dans la région vignoble des Riceys, « fort riche », dit Lorain, mais où les familles aisées avaient l'habitude d'envoyer leurs enfants dans des pensions à Troyes ou à Paris. Beaucoup d'entre eux avaient, comme celui de Praslin, un métier : dans le canton de Chaource, ils « n'enseignent souvent en hiver que faute de pouvoir travailler en plein air;... quand arrive le mois d'avril ou de mai, ils veulent aller aux champs et ils donnent vacances aux élèves ».

Les classes ne duraient donc que de quatre à six mois par an, sauf dans le canton de Mussy et en quelques rares endroits, comme à Chesley, où « l'école était bien fréquentée » parce qu'il y avait « un bon instituteur », et où les vacances étaient réduites « à trois mois, à deux mois et même à six semaines ». « Le mérite supé-

rieur du maître attire les élèves » déclare, en 1833, l'inspecteur de Troyes. Aphorisme qui est devenu — mais ne l'était-il pas déjà? — et qui restera, même quand la loi sur l'obligation sera appliquée, un des lieux communs de notre pédagogie. Le programme des études était peu étendu : les élèves apprenaient successivement à lire, le latin d'abord, le français ensuite, à écrire et à compter. Le système légal des poids et mesures et l'arpentage étaient en outre enseignés dans certaines écoles, notamment dans les cantons de Chaource, d'Essoyes et de Mussy, mais par des « procédés routiniers » et « sans démonstration », et Lorain cite comme une exception l'école de Vitry-le-Croisé, où l'on remarquait des figures géométriques sur des tableaux muraux, « des constructions en carton ou en bois, un cube divisé », et où les élèves étaient exercés à manier les poids et les mesures. Que cette pratique ait été peu répandue, cela ne surprendra pas ceux qui ont des raisons de penser qu'aujourd'hui encore des améliorations pourraient être réalisées sur ce point. En tout cas, partout, même dans les rares écoles dirigées par de bons maîtres et fréquentées régulièrement, les résultats obtenus sont des plus médiocres. C'est que partout, l'organisation pédagogique est défectueuse : l'enseignement « mutuel », alors prôné par la Société pour l'Instruction élémentaire, « ne réussit guère dans les campagnes »; l'enseignement « simultané » à tous les élèves d'une classe ou d'une division n'existe que de nom; dans la presque totalité des écoles règne l'enseignement « individuel » : le « paysan qui paye exige que son enfant ait une leçon pour lui seul, et afin de lui assurer ce prétendu avantage, il lui donne un livre que les autres enfants n'ont pas ».

Si donc, avant 1833, le nombre des établissements scolaires de l'arrondissement de Bar-sur-Seine était assez élevé, la situation matérielle et morale de l'enseignement primaire laissait fort à désirer. — Peu de terres en friches, mais des cultures médiocrement variées, de mauvais procédés d'exploitation et un très faible rendement, cette image peut, je crois, caractériser l'état dans lequel se trouvait l'école de la région bar-séquanaise lorsque les comités supérieurs furent chargés de la surveiller et de la perfectionner.

*
* *

D'après l'article 20 de la loi de 1833, les comités supérieurs devaient se réunir au moins une fois par mois. Quoiqu'ils aient à plusieurs reprises manifesté l'intention de se conformer à cette prescription, les deux comités de l'arrondissement de Bar n'ont pas su l'observer : le nombre des séances oscille chaque année entre 2 et 9 pour Bar, 1 et 14 pour Chaource, la moyenne étant de 6 pour le premier et de 4 pour le second. C'est en 1837 et 1838, peu après les diverses mesures officielles édictées en vue de l'application de la loi Guizot, et en 1849, sous la deuxième République, lors des discussions soulevées par le projet Carnot et peu avant le vote de la loi Falloux, que les réunions furent les plus fréquentes : les circonstances influent sur le zèle des assemblées comme sur celui des individus. Mais le nombre des séances, quelques conclusions qu'on soit tenté d'en tirer, ne peut fournir un sûr critérium de l'importance des travaux effectués; aussi bien convient-il d'examiner ces travaux et de relater les faits tels qu'ils apparaissent à la lecture des procès-verbaux.

C'est par l'étude des notes diverses relatives au personnel et surtout des listes dressées pour la fixation de la rétribution scolaire mensuelle que l'on parvient, assez difficilement d'ailleurs, à être renseigné sur le nombre des écoles et des maîtres. En 1849, sur les 85 communes de l'arrondissement, 3 seulement, Metzrobert, Montmartin et Poligny, étaient dépourvues d'écoles publiques, les deux dernières participant à l'entretien d'écoles établies dans les communes voisines, la première seule, de population infime, ayant cru pouvoir se dispenser de respecter la loi. 13 communes avaient des écoles spéciales de garçons et de filles; la ville des Riceys, qui en possédait plusieurs, avait en outre, comme celle de Bar, une classe primaire annexée à un pensionnat secondaire de garçons. En tout, il existait 99 écoles publiques (70 mixtes, 15 de garçons, dont une congréganiste, 14 de filles, dont 7 congréganistes), avec un personnel dont l'effectif dépassait de très peu la centaine. — 2 écoles de garçons, à Bar et à Chaource, ayant seules des « sous-instituteurs », et certaines écoles congréganistes de filles pouvant avoir une « surveillante » adjointe à la

directrice. On comptait encore 2 salles d'asile (à Bar et à Mussy) et une douzaine d'écoles privées. Si l'on rapproche ces chiffres de ceux de 1914 [1] : pour 84 communes dont 83 pourvues d'écoles, 122 écoles publiques (51 mixtes, 35 de garçons et 36 de filles) avec 144 maîtres, 3 écoles maternelles et 6 écoles privées, on mesure assurément le progrès accompli, mais peut-être est-on plus frappé encore des chiffres déjà élevés de l'année 1849. Et comme, dans les registres des comités de Bar et de Chaource, il n'est trace que de la création d'un emploi de sous-instituteur, de trois écoles de filles et de deux salles d'asile, nous ne pouvons que reconnaître l'exactitude des renseignements fournis par Lorain : la situation, au point de vue du nombre des écoles, était déjà satisfaisante avant 1833.

Or les comités pouvaient difficilement obtenir le dédoublement des écoles mixtes en écoles spéciales de garçons et de filles ainsi que la constitution, dans les écoles spéciales, de deux ou plusieurs classes : aucune disposition légale n'imposait l'obligation de créer des écoles de filles; aucune non plus, si considérable que fût le nombre des élèves, ne prévoyait, à cette époque où l'enseignement mutuel jouissait d'une assez grande vogue, l'organisation d'écoles à plusieurs classes. On ne s'étonnera donc pas que dans cet arrondissement essentiellement rural, dont la plupart des communes sont peu importantes, l'œuvre accomplie sous ce rapport ait été si restreinte. Les comités surent d'ailleurs, à l'occasion, faire preuve d'initiative et d'énergie : c'est ainsi que devant l'inertie de la commune de Plaines, dont l'école mixte, très mal installée, comptait 150 élèves, le comité supérieur de Bar décide, en 1847, que « provisoirement l'instituteur partagera son temps de manière à donner la classe du matin aux élèves d'un sexe et celle du soir à l'autre » et qu'on avisera s'il n'est pas pris « de mesures pour créer deux écoles ». Il ne fut pas besoin d'aviser : la commune de Plaines s'exécuta aussitôt. Mais les efforts des comités furent parfois moins heureux : devant la mise en demeure d'établir une salle d'asile ou, à défaut, d'exclure de leurs écoles trop chargées d'élèves les enfants de moins de six

1. Par suite de la révision de la « carte scolaire » entreprise depuis la guerre, les chiffres de 1922 sont plus faibles que ceux de 1914, dans l'arrondissement de Bar-sur-Seine comme dans la plupart des autres arrondissements.

ans, les communes de Loches et de Vitry paraissent avoir choisi la deuxième solution.

En ce qui concerne les constructions scolaires, les comités eurent la même attitude et obtinrent le même demi-succès. Ils favorisèrent par des encouragements aux communes et par des demandes de subventions à l'État, l'édification de locaux et l'acquisition d'un matériel convenable : de 1836 à 1849, 22 maisons d'école furent ainsi construites. Mais la manière douce ne réussissant pas toujours, le comité de Bar croit devoir, en 1849, émettre le vœu que l'instituteur nommé à Villemorien ne soit « autorisé à entrer en fonctions que quand la commune aura montré plus de zèle et une meilleure volonté pour se procurer une maison d'école ». C'est à peu près ce que l'on appelle aujourd'hui, depuis que la loi a permis cette mesure, l'interdiction des locaux. En vérité, les décisions de ce comité étaient aussi ingénieuses que sensées.

*
* *

C'est surtout de questions relatives au personnel que les comités supérieurs, notamment celui de Chaource, ont été occupés. L'article 4 de la loi de 1833 exigeait de tout instituteur, congréganiste ou laïque, la possession d'un des deux brevets de capacité prévus pour l'enseignement primaire élémentaire et l'enseignement primaire supérieur. Ces diplômes, délivrés après un examen public subi devant la commission chargée des examens à l'entrée et à la sortie de l'école normale, étaient, même le premier, bien plus probants que les anciens brevets accordés après un rapide examen individuel, à huis clos, par le délégué de l'inspecteur d'Académie. En particulier, comme nous l'avons remarqué, le brevet du 3e degré n'avait aucune valeur et l'on comprend que Lorain ait, avec beaucoup d'autres, réclamé de tous les maîtres, en fonctions ou non, des justifications plus sérieuses. Mais il n'en fut pas ordonné ainsi, et quoique l'école normale d'instituteurs de Troyes ait été créée en 1834, le personnel ne se renouvela que peu à peu, très lentement. N'oublions pas non plus que l'article 4 susvisé concernait exclusivement les instituteurs; ce n'est en effet qu'en vertu de l'ordonnance royale

du 23 juin 1836 que l'application de la loi de 1833 fut étendue aux écoles de filles, et sous cette réserve que les institutrices congréganistes munies d'une lettre d'obédience seraient dispensées de la production du brevet. On se borna donc, en 1833, à prescrire aux instituteurs qui se trouvaient alors en exercice de solliciter le renouvellement de l'autorisation d'enseigner qui leur avait été antérieurement accordée : cette question ne fut définitivement réglée qu'en 1837, après le départ quasi volontaire de quelques vieux maîtres.

Si les nominations auxquelles il fut procédé par la suite n'ont donné lieu qu'à de rares incidents, on devine toutefois, à lire certains comptes rendus, les intrigues qu'elles suscitaient. Et bien qu'exceptionnelle, l'affaire de la nomination, en 1837, de l'instituteur de Cussangy vaut d'être contée: elle peut d'ailleurs servir à éclairer et à préciser la réglementation qui était alors en vigueur. L'emploi d'instituteur communal à Cussangy se trouvant vacant, deux candidats, les sieurs G. et D. se présentent devant le comité local qui, après leur avoir fait subir un examen sur la nature duquel il n'est donné aucun renseignement, émet, par trois voix contre deux, un avis favorable à la nomination de D. Le même jour, le conseil municipal propose l'autre candidat, le sieur G. Aussitôt une protestation contre cette décision est adressée par un membre du comité local au comité supérieur de Chaource. Après enquête, celui-ci apprend que le choix du conseil municipal s'était d'abord porté, par sept voix contre quatre, sur le sieur D., mais que, « par l'influence de deux membres de la minorité qui auraient contraint à aller de nouveau aux voix », ladite délibération aurait été modifiée en faveur de G. Enregistrant ces faits, le comité supérieur, « considérant que la présentation du sieur G. aurait été arrachée et ne serait point l'expression libre de la majorité du conseil municipal, que nommer la sieur G. serait introduire dans la commune un ferment de discorde », considérant en outre « qu'il est constant que G. manque de principes religieux et de modestie et qu'il est dans l'impossibilité de faire le service du chant à l'église, à cause de son peu de voix et de son ignorance des services religieux », refuse de procéder à cette nomination et invite le conseil municipal à lui faire dans le délai d'un mois une nouvelle propo-

sition. Deuxième présentation par le conseil municipal du sieur G., qu'une pétition signée par une partie des habitants de la commune recommande à la bienveillance du comité supérieur; deuxième refus de ce comité qui, après avoir déclaré « que les réclamations de cette espèce sont presque toujours faites par complaisance et que le plus grand nombre des signataires consentiraient peut-être à se voir inscrits sur une demande contraire », soumet le conflit à l'arbitrage de l'autorité supérieure. Le ministre ayant approuvé l'attitude du comité, celui-ci écarte une troisième fois la candidature de G., met en demeure le conseil municipal de lui faire une autre présentation et, le délai expiré, décide, conformément à l'avis du 25 octobre 1833 du Conseil royal de l'Instruction publique, de procéder d'office à la nomination. A cet effet, un concours est prévu, mais aucun candidat ne s'étant fait inscrire, le maire de Cussangy, fort de l'appui que lui donne maintenant le comité local, insiste de nouveau pour la nomination de G. Pour la quatrième fois, refus du comité qui décide de surseoir « indéfiniment, jusqu'à la présentation de sujets capables, » à toute nomination à Cussangy. Le dénouement toutefois est proche : un postulant venu du département de l'Yonne, le sieur Guilleminot, subit avec succès, devant le comité de Chaource, un examen « sur l'instruction morale et religieuse, la lecture, l'écriture, la grammaire, l'analyse grammaticale, l'orthographe, la géographie, l'histoire, le calcul, le système légal des poids et mesures, le plain-chant ». Et en dépit d'une dernière protestation du comité local, il est nommé instituteur communal à Cussangy. Commencée le 30 novembre 1837, l'affaire se trouvait close le 12 juillet 1838. Il semble bien que le choix du sieur Guilleminot ait été heureux, car on ne revoit guère le nom de cet instituteur qu'à l'occasion des propositions pour récompenses honorifiques.

Loin d'entraîner de pareilles conséquences, les autres refus d'agréer les présentations des conseils municipaux n'ont provoqué aucun conflit. Je n'en ai d'ailleurs relevé que cinq, concernant les communes de Chauffour (1837), Longpré (1840), les Maisons (1843), les Granges et Praslin (1847), et pour les motifs suivants : non possession du brevet de capacité, « manque des connaissances indispensables », inconduite ou ivresse notoire.

Mais il est probable que certaines nominations ont été faites à contre-cœur, ainsi celle de C. à Cunfin, cet instituteur se trouvant « investi dès son début d'un des postes les plus importants de l'arrondissement » (Bar, 1849). C'est que, même après les annonces faites dans les journaux locaux, les postulants étaient plutôt rares, et l'on était dans la nécessité de se montrer accommodant.

A l'encontre du comité de Chaource, le comité de Bar paraît avoir eu assez longtemps quelque répugnance pour la mise au concours des emplois vacants; déclinant, en 1842, une proposition faite en ce sens par le maire de Briel, il déclare « qu'il n'est pas dans ses attributions de diriger un concours qui n'est pas obligé en la circonstance ». Mais ayant reconnu que c'est un excellent moyen de découvrir « le plus méritant », il en organise lui-même, dès 1843, pour les nominations à effectuer à Landreville, à Marolles-lès-Bailly et à Viviers. Le résultat de ces concours était parfois bizarre : ainsi à Landreville, les deux candidats furent admis ex æquo avec mention très bien. Fort heureusement, l'un était marié alors que l'autre était célibataire et le premier fut choisi : application du principe que pour la tenue d'une école mixte, un instituteur marié présente plus de garanties qu'un célibataire et non pas, comme quelques-uns pourraient le croire aujourd'hui, faveur accordée en raison des charges de famille.

*
* *

Plus encore que les nominations, les affaires disciplinaires ont imposé aux comités supérieurs de laborieux travaux et leur ont, sans doute, causé de gros soucis. J'ai relevé pour la période de 1834 à 1850, 94 peines disciplinaires se décomposant ainsi : 9 révocations — dont une avec demande d'interdiction; — 7 invitations pressantes — qui furent suivies d'effet — à démissionner; 3 suspensions pendant un mois — dont une avec privation de traitement — et 75 réprimandes. Elles sont très inégalement réparties suivant les circonscriptions : 45 pour le canton de Chaource et 49 pour les quatre cantons du ressort de Bar; suivant les années : 0 en 1839 et 26 en 1843 — la moyenne annuelle étant de 6; — suivant les individus aussi, plusieurs récidivistes ayant leur dossier particulièrement chargé : tel le sieur D., de

Coussegrey, qui, en neuf ans — et sans parler d'une démission dont il lui avait été « fait remise » — fut l'objet de trois réprimandes, d'une suspension et enfin de la révocation.

Sauf en ce qui concerne la peine de l'interdiction et une démission, réclamées uniquement à l'occasion de faits d'immoralité, ces différentes sanctions, les plus graves comme les plus bénignes étaient motivées par des manquements au devoir professionnel. Sans doute, la mauvaise tenue et l'inconduite de quelques maîtres, et parfois même le seul scandale provoqué par des actes insolites ont été sévèrement réprimés; mais à tous ceux qui durent en répondre, à G., des Maisons, à qui « il est arrivé d'éteindre les lumières « dans » les veilloirs de femmes » (Chaource, 1842); à G., de Plaines, qui a oublié « qu'un homme dans sa position ne doit ni obtenir une femme par sommations à ses parents et faire protéger son mariage par des gendarmes, ni s'exposer à un charivari, ni être le but continuel des mauvaises plaisanteries de ses élèves qui le troublent dans ses intrigues galantes » (Bar, 1844), et à d'autres encore, on reprochait aussi et surtout la négligence habituelle et l'état pitoyable de leur classe. Dans ce dernier ordre de faits, le libellé des décisions a également quelque saveur : « Considérant que le sieur M., instituteur à Étourvy, est dépourvu des connaissances les plus élémentaires et que son manque de zèle et de bonne volonté égale son ignorance, que non seulement il ne peut instruire avec succès, mais que la nullité complète de ses moyens le rend incapable d'acquérir quelque instruction... », le sieur M. est révoqué de ses fonctions (Chaource, 1843). Parfois, et surtout au début de la nouvelle législation, l'incapacité était démontrée par un examen que devait subir l'inculpé : « Le comité après avoir interrogé le sieur F., instituteur à Vaudes, et l'avoir fait opérer notamment en calcul décimal, dont il connaît à peine les premiers éléments, considérant que le sieur F. n'a pas obtempéré à l'invitation qui lui a été faite de se rendre à Troyes pour y suivre les cours de l'école normale afin de compléter son instruction... », révoque ledit sieur F. (Bar, 1836).

Les réprimandes pour inconduite, sévices sur les enfants, manque de zèle ou de « méthode », insuffisance des progrès des élèves, qui étaient infligées aux délinquants mandés à cet effet devant le comité, étaient accompagnées de conseils ou d'ordres

appropriés aux individus ainsi qu'aux circonstances. Presque toujours les maîtres incapables recevaient l'injonction de faire un séjour à l'école normale; sur ce point d'ailleurs, beaucoup d'entre eux, à l'instar de F., de Vaudes, et de M., d'Étourvy, paraissent avoir fait la sourde oreille. R., de Riceys-Bas, brouillon et violent, doit promettre « d'aller porter des excuses à chacun des membres du comité local, individuellement, et d'être plus soumis et plus respectueux dans ses rapports avec ses supérieurs » (Bar, 1837). B., de Ville-sur-Arce, est invité à se montrer « plus liant, moins pénétré de sa propre capacité et à faire plus d'efforts pour la prouver » (Bar, 1845). On recommande à H., de Vireysous-Bar, d'avoir « plus de zèle et plus de dignité dans sa conduite » et de « ne pas s'occuper des élections municipales ». C'est une des rares allusions aux questions politiques qu'on puisse trouver dans le compte rendu des affaires disciplinaires. Nous sommes, il est vrai, en 1848, mais même à cette époque, l'attitude des instituteurs n'est pas incriminée; un seul, le sieur C., de Bourguignons, est signalé par le sous-préfet « comme un homme dangereux et d'opinions très répréhensibles » (Bar, 20 décembre 1849). C'est à peu près en ces termes que Dupanloup et Thiers, dans les travaux préparatoires de la loi Falloux, parlent alors des « anti-curés » de chaque village. C. fut l'objet d'une enquête dont les résultats nous sont inconnus.

L'instruction des affaires était menée assez rapidement, mais sans hâte excessive et dans les formes régulières. Si l'on excepte les « mercuriales » adressées aux mauvais maîtres à la suite de la visite de l'inspecteur de l'instruction primaire et sur le rapport de celui-ci, toutes les plaintes visant le personnel donnaient lieu à une enquête spéciale; on en chargeait presque toujours, non pas l'inspecteur, mais une commission de trois personnes, membres ou délégués du comité. Sur le rapport écrit qui lui était remis, le comité décidait soit de classer l'affaire soit de la poursuivre; très fréquemment d'ailleurs, il croyait devoir, avant ou après la comparution du prévenu, ordonner une nouvelle enquête, — fait qui témoigne de la conscience scrupuleuse des juges et aussi, peut-être, de l'impossibilité de suppléer, par la seule bonne volonté, aux qualités nécessaires pour l'instruction d'une affaire délicate et complexe. En séance du comité, l'inculpé présentait

ses moyens de défense; à l'appui de ses déclarations, il pouvait produire des certificats, des pétitions, et même faire entendre les personnes qui voulaient bien témoigner en sa faveur.

Les décisions du comité étaient sérieusement motivées, parfois avec quelque prolixité et dans une langue d'une correction douteuse, le plus souvent d'une façon concise et nette. Elles subordonnent délibérément l'intérêt des maîtres à celui des écoles : « Considérant que dans un instituteur on ne doit avoir égard qu'à ses connaissances, son aptitude et son zèle et que l'utilité publique ne peut être sacrifiée à un intérêt privé... », dit, chaque fois qu'il prononce une révocation, le comité de Chaource. A tout prendre, la formule n'est pas si mauvaise, et il suffirait probablement de l'amender très peu pour pouvoir la faire figurer, de nos jours, dans un statut des fonctionnaires. Mais les comités savaient aussi faire justice des accusations non fondées, et les citations qui précèdent doivent être complétées par d'autres, qui pourraient être aussi nombreuses : « Considérant que les faits énoncés (concernant V., instituteur à Rumilly) ne sont appuyés d'aucune espèce de preuve, qu'ils sont contredits par le comité local et par le maire de la commune, le comité décide qu'il n'y a pas lieu de prendre en considération la plainte dont il s'agit, qui paraît le résultat de la malveillance plutôt que d'un zèle éclairé pour l'instruction » (Bar, 1840). L'instituteur de Buxeuil, interrogé au sujet de plaintes qui le visaient, y a répondu « non seulement de manière à les détruire, mais à démontrer qu'il mérite l'estime du comité qui le recommandera pour la première place vacante, puisqu'il paraît ne pouvoir faire à Buxeuil le bien qui était dans ses intentions » (Bar, 1846). On avait imputé au sieur Q., de Loches, « des propos inconvenants sur les livres sacrés et des conversations peu décentes ». « Le comité n'ayant pas la conviction des faits reprochés au sieur Q., passe à l'ordre du jour » (Bar, 1849). Et le même comité sollicitait, en termes pressants, des secours pour des instituteurs qu'il avait mis, en raison de leur grand âge, dans l'obligation de démissionner.

Bref, si les comités durent souvent faire preuve de sévérité et de rigueur, leurs actes, parfois empreints de bienveillance, paraissent avoir été toujours inspirés par le souci de l'équité comme par celui du bien public.

*
* *

Leur sollicitude pour le personnel se manifestait, au surplus, lors des propositions de récompenses qu'ils étaient chargés de faire chaque année en faveur des maîtres les plus méritants. Les récompenses accordées jusqu'ici ne sont pas assez nombreuses, dit en 1838 le comité de Bar, et ceux qui sont présentés pour une mention « seraient dignes d'une médaille ».

Tous les ans, en principe, mais en fait à des intervalles plus ou moins éloignés, une ou deux récompenses (mention honorable, médailles de bronze et d'argent) étaient, dans chaque circonscription, « décernées par l'Académie de Paris » dont relevait alors le département de l'Aube. En outre, un crédit départemental annuel, variant de 1 300 à 2 500 francs, voté par le Conseil général à titre de subvention aux écoles « non mutuelles », et sur lequel il était prélevé de 250 à 500 francs pour l'arrondissement de Bar-sur-Seine, était, sur l'avis de l'inspecteur primaire, affecté tantôt à des gratifications — de 25 à 50 francs l'une — à quelques maîtres, tantôt à l' « acquisition d'objets nécessaires à l'instruction des élèves ». Il est à noter que des noms d'institutrices figurent assez fréquemment sur les listes de présentation, alors qu'aucune d'elles n'a été l'objet d'une peine disciplinaire.

Ces listes étaient établies avec des formules savamment graduées; ainsi : « pour la médaille d'argent, Deviras, de Chaource : vingt-deux ans de services, capacité supérieure, mœurs pures; pour la médaille de bronze, Melle Bonnafont, sœur Léon, de Chaource : zèle soutenu, conduite exemplaire...; pour la mention honorable, Dupas, de Lignières : capacité médiocre, zèle ardent... » (Chaource, 1837). Ne pouvait être proposé l'instituteur qui faisait partie du comité supérieur; d'après un avis du Conseil royal de l'Université, il se trouvait déjà « suffisamment récompensé » (Bar, 1848). Il n'était pas besoin d'avoir antérieurement obtenu une mention pour pouvoir prétendre à la médaille de bronze ou même à la médaille d'argent; et, chose curieuse, certains maîtres ont été proposés successivement pour des récompenses de moins en moins importantes. On constate des cas plus extraordinaires encore, tel celui de Testard, instituteur à Pargues, dont voici le curriculum.

1837 — proposé pour la médaille de bronze : « grande capacité et zèle ».

1838 — même présentation : « grande capacité, zèle soutenu ».

1843 — réprimandé en même temps que six de ses collègues « pour sa négligence et son apathie ».

1845 — proposé pour la mention honorable : « exerce depuis plus de vingt ans — école parfaitement tenue — zèle et capacité supérieurs ».

1846 — (11 juillet) — réprimandé en même temps que sept de ses collègues pour un motif analogue à celui de 1843 : manque de zèle, ou de « méthode », ou d'instruction.

1846 — (17 décembre) — obtient une gratification de 50 francs pour son « zèle, les progrès de ses élèves et la bonne tenue de sa classe ».

1847 — proposé pour la mention honorable; même motif qu'en 1845.

1848 — obtient une gratification de 30 francs. En outre, une des médailles d'argent frappées au frais du préfet et décernées à un instituteur de chaque canton, est attribuée au « citoyen Testard » qui « a toujours fait preuve d'un zèle soutenu ».

Les procès-verbaux du comité ne permettent pas de découvrir la cause d'une pareille incohérence, et nous ne saurons jamais dans quelle mesure il convient de l'imputer soit à l'inspecteur primaire, soit au comité, soit même au citoyen Testard.

*
* *

D'après l'article 12 de la loi du 28 juin 1833, les communes devaient fournir à chaque instituteur, avec le logement personnel, un traitement fixe de 200 francs au minimum, sur lequel une retenue du 1/20 était placée dans une caisse d'épargne et de prévoyance pour être remise à l'intéressé, lors de sa retraite, ou à ses héritiers, lors de son décès. Les maîtres recevaient en outre des familles, sauf pour les élèves indigents dont la liste était arrêtée par le conseil municipal, une rétribution mensuelle dont le taux était fixé par le préfet.

Bien que leur rôle, dans les questions de cette nature, fût

très restreint, les comités surent profiter de toutes les occasions pour s'efforcer d'améliorer la situation faite au personnel. Le comité de Bar décide d'écrire au maire de Polisot « pour faire augmenter le traitement de l'instituteur de cette commune » (1839). Il émet le vœu que la commune de Cunfin, qui alloue 200 francs à chacune de ses deux institutrices congréganistes, « s'impose de plus grands sacrifices » (1840). Le même vœu aurait pu être transmis à d'autres communes encore, ainsi que le montrent, à défaut d'une statistique d'ensemble, les chiffres suivants qui concernent le canton de Chaource : en 1841, le traitement fixe des instituteurs était de 500 francs à Chaource, 350 francs à Bernon, 300 francs à Chesley et à Praslin, 250 francs aux Loges-Margueron : partout ailleurs, c'est-à-dire dans une vingtaine de communes, il n'était que de 200 francs.

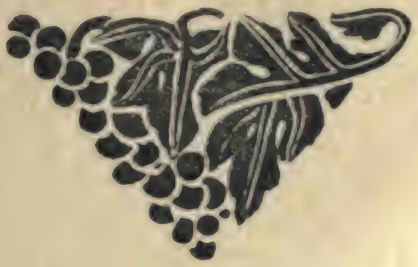
A partir de 1841, les comités supérieurs donnent leur avis sur les propositions des conseils municipaux relatives à la fixation du taux de la rétribution scolaire mensuelle. Ils estiment que cette rétribution doit servir à assurer à l'instituteur un « salaire raisonnable », et que là où le traitement fixe est réduit au minimum, elle doit « rapporter plus » (Chaource, 1841). Ils adoptent en conséquence des taux qui, suivant les communes et les époques, ont varié entre 0 fr. 75 et 1 fr. 25 pour les élèves « qui écrivent » et entre 0 fr. 30 et 0 fr. 75 pour ceux « qui apprennent à lire ». Et ils se réjouissent de constater que « le préfet a plutôt augmenté que réduit » les taux qui lui étaient proposés (Bar, 1847).

Il est impossible d'évaluer avec précision, à l'aide des seuls documents fournis par les procès-verbaux des comités, le total des émoluments dont pouvaient bénéficier les maîtres. Les données manquent sur l'effectif des élèves inscrits dans les écoles, ainsi que sur la proportion existant entre « les écrivains » et les débutants, confinés dans l'étude de « l'abécédaire ». Et d'autre part, le nombre des élèves indigents différait considérablement suivant les localités : 65 à Mussy, 28 à Vanlay, 19 à Loches, 16 à Chesley... 0 dans une douzaine de communes (1841). Il semble bien que pour une école de 60 élèves, la rétribution mensuelle pouvait être de 30 à 40 francs, soit pour une année scolaire de six ou sept mois, de 180 à 280 francs; si elle a été parfois supérieure, elle a dû être assez souvent aussi moins élevée.

Dans la plupart des communes, quelques dizaines de francs venaient s'ajouter au budget de l'instituteur pour la rémunération de ses services à l'église comme chantre, bedeau, et même sacristain (il n'est pas question du secrétariat de la mairie). Mentionnons encore, pour être complet, la valeur de la part de bois d'affouage qui lui était généralement allouée. Au total, il devait recevoir environ — traitement fixe et indemnités de toute nature — de 400, et peut-être moins, à 600 francs.

Quel que fût le coût de la vie à cette époque, et même en tenant compte des divers produits « en nature » que vraisemblablement — suivant une tradition qui, en certaines régions, a duré assez longtemps — maîtres et maîtresses devaient recevoir de quelques familles, une pareille situation était loin d'être convenable. Et l'on comprend la nécessité dans laquelle se trouvaient les instituteurs de se livrer à d'autres besognes, plus ou moins rémunératrices; de se procurer des revenus supplémentaires par le travail de leurs femmes, — ce qui n'allait pas sans leur susciter des ennuis, ainsi que l'a éprouvé le sieur B., de Beurey, dont « l'épouse faisait un petit commerce d'épicerie » (Bar, 1844) —; de demeurer en fonctions jusqu'à un âge très avancé — plus de soixante-dix ans parfois, — car ils n'avaient pas de pension de retraite; et enfin, lorsqu'ils étaient contraints de se reposer de solliciter des secours de l'État. En dépit de l'insistance des comités, ces secours n'étaient d'ailleurs accordés qu'avec parcimonie et d'une façon très irrégulière — 40 ou 50 francs tous les deux ans environ — à quatre ou cinq vieux maîtres qui justifiaient de plus de cinquante ans de services.

GEORGES LEMOINE.



Sur le degré de précision du résultat numérique d'une manipulation de physique.

Les instructions du 20 juillet 1921 concernant l'exécution des exercices pratiques de physique dans les classes de l'Enseignement secondaire, en recommandant d'accorder la préférence aux exercices qui conduisent à des lois, prescrivent que « ceux relatifs à la détermination d'une Constante devront donner lieu invariablement à la discussion de la précision du résultat ».

Les mêmes recommandations s'appliquent aux manipulations que les normaliens et les normaliennes doivent exécuter chaque semaine d'après les instructions du 30 septembre 1920, qui font de ces exercices pratiques les bases essentielles de l'enseignement des Sciences physiques dans nos écoles normales. Il importe naturellement de déterminer le degré de précision, d'une part, des mesures effectuées au cours d'une expérience, d'autre part, des résultats calculés à l'aide de ces mesures. Qu'une telle détermination soit relativement aisée, et sans l'emploi des mathématiques supérieures, nous croyons l'avoir établi dans l'avant-propos du *Cahier de manipulations de physique, pour les classes de Mathématiques A et B* que nous allons faire paraître. De la préface de l'ouvrage nous détachons des considérations que nous avons essayé d'adapter à un nouveau cadre et qui, par leurs précisions et leurs suggestions, nous paraissent présenter un intérêt capable de retenir l'attention des lecteurs de la *Revue*.

*
* *

Lorsqu'on évalue la longueur d'une tige à l'aide d'un mètre gradué en millimètres, on s'astreint à prendre comme mesure de cette longueur un nombre entier de millimètres, 52 ou 53, par exemple, suivant que l'extrémité de la tige est plus voisine de l'une ou de l'autre de ces divisions. On dit, dans ces conditions, que la longueur de la tige est évaluée à 1 millimètre près, ou avec une approximation de 1 millimètre, ce qui veut dire que l'erreur commise sur l'évaluation — erreur que l'on nomme *erreur absolue* — ne dépasse pas 1 millimètre, en plus ou en moins.

En d'autres termes, dire que la longueur de la tige est de 52 millimètres à 1 millimètre près, signifie que cette longueur est certainement comprise entre 51 et 53 millimètres.

Des considérations analogues s'appliquent à la mesure d'une masse à 1 décigramme près, au repérage d'une température à $\frac{1}{10}$ de degré près, à l'évaluation d'une intensité de courant à $\frac{1}{100}$ d'ampère près.

Mais nous voici dans la salle des travaux pratiques de Physique, et nous voulons évaluer la masse d'un certain morceau de fer. A l'aide d'une balance les élèves de première année effectuent successivement la pesée de l'échantillon, et ce, plusieurs fois chacun. Tous les résultats obtenus sont écrits par ordre de grandeur croissante sur le tableau noir; la presque totalité de ces résultats se trouve comprise entre 99 et 101 grammes. Nous écarterons les autres dont les valeurs, trop différentes de la moyenne approximative des nombres précédents, sont les résultats d'erreurs accidentelles, et nous calculons la moyenne exacte des valeurs conservées, moyenne que nous trouverons être très voisine de 100. Nous dirons alors, mais avec une bien plus grande certitude que dans le cas d'une seule mesure, que la masse du morceau de fer est comprise entre 99 et 101 grammes, ou ce qui revient au même, que cette masse vaut 100 grammes à 1 gramme près :

$$M = 100 \pm 1 \text{ grammes.}$$

L'erreur absolue commise sur l'évaluation de la masse de l'échantillon de fer vaut donc le $\frac{1}{100}$ de la valeur de la masse elle-même.

Les pesées d'un bloc de cuivre destiné à une expérience calorimétrique, faites par un autre groupe d'élèves, avec une autre balance, ont donné des résultats dont la majeure partie (la seule que nous conserverons) est comprise entre

198 grammes et 202 grammes;

la moyenne des nombres retenus est très voisine de 200. Nous dirons que la masse du bloc de cuivre vaut 200 grammes à 2 grammes près :

$$M' = 200 \pm 2 \text{ grammes.}$$

L'erreur absolue, ici égale à 2 grammes, représente, comme dans le cas précédent, le $\frac{1}{100}$ de la masse elle-même.

Les deux séries de pesées précédentes, bien qu'affectées d'erreurs absolues différentes, ont donc ceci de commun que, dans l'une comme dans l'autre, ces erreurs représentent la même fraction de la masse correspondante, et ces pesées sont en cela tout à fait comparables au point de vue de la précision de la mesure,

*
* *

L'approximation ou l'erreur absolue d'une mesure ne saurait caractériser le degré de précision de cette mesure : évaluer 5 millimètres à 1 millimètre près ou 2 mètres à 1 millimètre près ne sont pas des opérations comparables, au point de vue de la précision, bien que les approximations soient les mêmes dans les deux cas. En effet, dans la première opération l'erreur commise dans la mesure vaut le $\frac{1}{5}$ de la longueur elle-même, tandis que dans la seconde l'erreur ne représente que $\frac{1}{2\,000}$ de la longueur. La deuxième opération est bien plus précise que la première.

La mesure de 2 kilomètres à 1 mètre près, dans laquelle l'ap-

proximation est aussi égale au $\frac{1}{2\,000}$ de la distance, comporte le même degré de précision que celle de 2 mètres à 1 millimètre près.

Le quotient de l'erreur absolue par la longueur elle-même (le tout étant évalué avec la même unité) s'appelle l'*erreur relative* de la mesure. L'erreur relative est donc le nombre qui mesure l'approximation lorsque la longueur elle-même est prise pour unité; elle représente encore la plus petite fraction de la longueur en question appréciable dans les conditions de la mesure. C'est elle qui caractérise le degré de précision de cette mesure.

Les erreurs absolues ou relatives ne sont connues exactement ni en grandeur ni en signe : les nombres ou les fractions que nous appellerons ainsi seront des nombres ou des fractions arrondis qui représenteront approximativement les valeurs absolues possibles ou probables de ces erreurs.

∴

Le résultat tangible d'une bonne manipulation réside dans l'évaluation correcte d'une constante physique : densité, chaleur spécifique, accélération de la pesanteur, équivalent mécanique de la calorie..., et le degré de précision de ce résultat constitue un des caractères essentiels de la valeur de l'exercice. Ces constantes se calculent à l'aide de formules dans lesquelles entrent les grandeurs directement mesurées, qui ne sont évaluées qu'avec certaines approximations dont dépend la précision du résultat final.

La considération des erreurs relatives des grandeurs directement mesurées va nous permettre, en passant par l'erreur relative de résultat calculé, d'évaluer facilement l'approximation avec laquelle ce résultat est obtenu, si nous savons établir une relation simple qui lie entre elle ces diverses erreurs.

S'agit-il d'une grandeur dont la valeur s'obtient en faisant le produit des valeurs de deux autres grandeurs que l'on vient de mesurer? Connaissant les erreurs absolues et relatives commises sur l'évaluation de chacun des facteurs du produit

essayons d'évaluer l'approximation et l'erreur relative de la valeur calculée pour le produit.

Résolvons ce problème dans deux cas particuliers :

A. — Soit à évaluer l'aire d'un carré dont les côtés ont une longueur de 1 mètre, à 1 centimètre près. L'erreur absolue sur la mesure du côté est de 1 centimètre et l'erreur relative vaut donc $\frac{1}{100}$.

La valeur de cette surface est au plus égale à

$$(1,01)^2 = 1,0201$$

et au moins égale à

$$(0,99)^2 = 0,9801;$$

elle est donc comprise entre 0,98 et 1,02; nous l'exprimerons ainsi :

$$S = 1 \pm 0,02 \text{ m}^2.$$

L'erreur absolue ne dépasse donc pas 0,02 et l'erreur relative vaut $\frac{2}{100}$, alors que l'erreur relative de la valeur de chacun des deux côtés vaut $\frac{1}{100}$.

B. — Calculons maintenant l'aire d'un rectangle dont les côtés mesurent 1 mètre et 0,5 m., à 1 centimètre près, l'un et l'autre. Nous avons donc :

$$a = 1 \pm 0,01 \text{ m.}; \quad \text{erreur relative } \frac{1}{100},$$

$$b = 0,5 \pm 0,01 \text{ m.}; \text{ erreur relative } \frac{1}{50} = \frac{2}{100}.$$

Prenant pour la mesure de chacun des côtés du rectangle sa valeur maximum, nous obtenons pour la valeur de l'aire une limite supérieure S_1 :

$$S_1 = (1,01)\,(0,51) = 0,5155 \text{ m}^2.$$

Si au contraire nous faisons le produit des valeurs inférieures des longueurs de chacun des côtés du rectangle, nous obtenons une limite inférieure S_2 de la valeur de la surface :

$$S_2 = (0,99)\,(0,49) = 0,4951 \text{ m}^2.$$

L'aire du rectangle est donc comprise entre 0,515 et 0,485 m² et nous pouvons écrire

$$S = 0{,}50 \pm 0{,}015 \text{ m}^2.$$

L'erreur absolue de l'évaluation est inférieure à 0,015 m² et l'erreur relative vaut

$$\frac{0{,}015}{0{,}50} = \frac{3}{100},$$

qui n'est autre que la somme *des erreurs relatives correspondant à chacun des facteurs du produit.*

S'agit-il du calcul d'une grandeur dont la valeur s'obtient en faisant le quotient des valeurs de deux autres grandeurs que l'on vient de mesurer? Posons-nous le même problème que dans le cas d'un produit, et traitons la question, cette fois encore, dans deux cas particuliers.

A. — Proposons-nous de déterminer la *masse spécifique* d'un échantillon de soufre, et d'évaluer le degré de précision du résultat. La pesée de l'échantillon donne la valeur de la masse :

$$M = 100 \pm 0{,}02 \text{ gr.}$$

affectée d'une erreur relative de $\frac{2}{1000}$. La mesure du volume, à l'aide d'une éprouvette graduée en centimètres cubes, donne :

$$V = 50 \pm 0{,}5 \text{ cm}^3$$

avec une erreur relative de $\frac{1}{100}$.

Demandons-nous quelle sera l'erreur relative qui affectera la valeur de la masse spécifique

$$m = \frac{M}{V},$$

calculée avec les données précédentes.

La masse étant comprise entre 99,8 et 100,2 gr., et le volume entre 49,5 et 50,5 cm³, les valeurs extrêmes de la masse spécifique, correspondant aux cas les plus défavorables, obtenues en prenant le plus petit numérateur avec le plus grand dénominateur,

puis le plus grand numérateur avec le plus petit dénominateur seront :

$$m_1 = \frac{99,8}{50,5} = 1,976$$

et

$$m_2 = \frac{100,2}{49,5} = 2,024.$$

La moyenne de ces valeurs est égale à 2, et nous pouvons écrire

$$m = 2 \pm 0,024.$$

A l'erreur absolue 0,024 correspond ici une erreur relative égale à

$$\frac{12}{1\,000},$$

et nous remarquons que cette valeur $\frac{12}{1\,000}$ est *égale à la somme des valeurs des erreurs relatives correspondant aux évaluations des deux termes du quotient.*

B. *Calcul de* π. — Pour obtenir expérimentalement une valeur du rapport de la circonférence au diamètre d'un cercle, enroulons 10 tours de fil sur un cylindre métallique, délimitons exactement la portion du fil qui constitue ces 10 tours, en traçant au crayon, sur le fil, une génératrice du cylindre, et mesurons la distance L qui sépare les tracés extrêmes sur le fil développé.

A l'aide d'un palmer nous évaluerons le diamètre d du cylindre.

Les résultats d'un certain nombre de déterminations sont les suivantes :

$$L = 125,6 \pm 0,3 \text{ cm.; erreur relative : } \frac{1}{400},$$

$$d = 4 \pm 0,002 \text{ cm.; erreur relative : } \frac{1}{2\,000}.$$

Les valeurs du rapport π, données par la formule

$$\pi = \frac{L}{10\,d},$$

sont comprises entre les limites

$$\pi_1 = \frac{12,59}{3,998} = 3,1491 \quad \text{et} \quad \pi_2 = \frac{12,53}{4,002} = 3,1309,$$

dont la valeur moyenne est égale à 3,14. Nous pourrons donc écrire

$$\pi = 3,14 \pm 0,0091,$$

et l'erreur relative de cette détermination vaut $\frac{0,0091}{3,14}$ que nous remplacerons par $\frac{3}{1\,000}$[1].

Faisons la somme des erreurs relatives des deux termes du quotient, nous obtenons :

$$\frac{1}{400} + \frac{1}{2\,000} = \frac{6}{2\,000} = \frac{3}{1\,000}.$$

L'erreur relative du quotient est encore égale à *la somme des erreurs relatives de chacun des termes de ce quotient.*

Ainsi qu'il s'agisse d'un produit ou d'un quotient, l'erreur relative du résultat est égale à la somme des erreurs relatives des deux termes.

Une démonstration algébrique permettrait aisément de généraliser les constatations que nous venons de souligner.

*
* *

Dans les exemples précédents nous avons calculé l'erreur relative d'après l'approximation obtenue directement. Il est

---

1. On serait arrivé au même résultat en prenant

$$\pi_1 = 3,15 \quad \text{et} \quad \pi_2 = 3,13,$$

dont la valeur moyenne est encore 3,14. On eut écrit dans ce cas

$$\pi = 3,14 \pm 0,01.$$

L'erreur relative (légèrement forcée dans ce calcul) s'écrit ici $\frac{0,01}{3,14}$, que l'on peut encore remplacer par $\frac{3}{1\,000}$.

presque toujours plus simple, en appliquant la règle ci-dessus, d'évaluer directement l'erreur relative du produit ou du quotient en faisant la somme des erreurs relatives affectant chacun des termes.

Mais reprenons notre mesure d'une masse spécifique. Nous pouvons, à l'aide d'une balance de précision, obtenir la masse à 1 milligramme près, ce qui pour une masse de 100 grammes correspond à une erreur relative de $\frac{1}{100\,000}$, tandis que le volume, évalué à l'aide de notre éprouvette graduée, ne pouvait être déterminé avec une approximation supérieure à 0,5 cm³ par exemple, ce qui, pour un volume de 50 centimètres cubes, correspond à une erreur relative de $\frac{0,5}{50} = \frac{1}{100}$.

Dans ces conditions on pourra prendre pour l'erreur relative du quotient $\frac{M}{V}$, donnée par la somme $\frac{1}{100\,000} + \frac{1}{100}$, la valeur $\frac{1}{100}$ de la plus grande des erreurs relatives, seule.

Il n'est pas inutile d'observer que le temps et la peine que l'on a dépensés pour évaluer la masse à 1 milligramme près (la manœuvre d'une balance de précision est toujours longue et fort délicate) sont perdus, et que le résultat final n'est guère plus précis que si la masse avait été évaluée à 1 décigramme ou même à 1 gramme près.

De pareilles observations sont applicables dans tous les cas. Ainsi donc, lorsque les circonstances dans lesquelles ont été effectuées les mesures auront entraîné des erreurs relatives fort différentes les unes des autres, quant à leur ordre de grandeur, il suffira, pour évaluer l'erreur relative du résultat, de conserver seulement, dans la somme qui doit être retenue, les erreurs du plus grand ordre de grandeur.

*
* *

De la valeur trouvée pour l'erreur relative nous passerons facilement à la valeur de l'approximation du résultat que nous cherchons : c'est cette approximation qui nous intéresse.

Le produit des valeurs du volume V et de la pression correspondante H d'une même masse de gaz a été trouvé égal à 2 152, avec une erreur relative de $\frac{7}{1\,000}$, déduite des résultats suivants, obtenus dans une série d'expériences effectuées en vue de la vérification de la loi de Mariotte :

$$V = 20{,}6 \text{ cm}^3 \text{ à } 0{,}1 \text{ cm}^3 \text{ près ; erreur relative } \frac{1}{200},$$

$$H = 104{,}3 \text{ cm}^3 \text{ à } 0{,}2 \text{ cm}^3 \text{ près ; erreur relative } \frac{2}{1\,000}.$$

L'approximation du produit VH est donc les $\frac{7}{1\,000}$ de 2 152, qui valent 15,05 ; mais nous arrondirons ce dernier résultat, nous le prendrons égal à 15, et nous écrirons :

$$VH = 2\,152 \pm 15.$$

Si l'erreur relative du produit VH avait été de $\frac{1}{1\,000}$, nous aurions écrit :

$$VH = 2\,152 \pm 2.$$

Conséquence : tous les produits tels que VH doivent être tenus pour égaux s'ils sont évalués avec des degrés de précision comparables et s'ils se trouvent compris entre

$$2\,137 \quad \text{et} \quad 2\,167,$$

dans le premier cas, ou bien entre

$$2\,150 \quad \text{et} \quad 2\,154,$$

dans le second cas.

∴

Lorsqu'il s'agit de la détermination de la valeur d'une Constante physique, on ne saurait se contenter d'une seule évaluation. Il faut en faire plusieurs, le plus grand nombre possible, et prendre la moyenne des résultats obtenus. Ne doivent point intervenir dans le calcul de cette moyenne les résultats qui s'écarteraient trop du groupe des autres et qui vraisemblablement sont entachés d'erreurs accidentelles.

On évaluera l'approximation de ce résultat à l'aide de l'erreur relative correspondant à une des valeurs; aussi bien toutes les erreurs relatives sont voisines les unes des autres dans une bonne série de déterminations.

Mais que les opérations de calcul ne masquent pas le point de départ de l'appréciation du degré de précision du résultat d'une manipulation; et ne perdons pas de vue l'approximation de chacune des mesures effectuées.

L'approximation des mesures que l'on effectue avec un appareil déterminé, dépend des qualités de cet appareil et particulièrement de sa sensibilité et de la commodité des lectures de sa graduation. On pourra en général apprécier la moitié de la division ultime, ainsi un mètre gradué en millimètres permettra de lire la valeur d'une longueur à $\frac{1}{2}$ millimètre près; un thermomètre au 5e de degré donnera une température à $\frac{1}{10}$ de degré près.

Mais il n'est pas prudent d'aller au delà, par exemple en essayant, à l'aide d'une loupe, d'apprécier de plus petites fractions de la division, à moins d'avoir une confiance illimitée dans la précision de la graduation de l'appareil.

Supposons que l'extrémité de la colonne de mercure d'un thermomètre au 5e se fixe entre 23°,2 et 23°,4; si c'est vers le milieu de l'espace qui sépare les deux traits, on pourra prendre pour température 23°,3. Mais, même si on pouvait être certain que le mercure s'arrête sur une position qui correspondrait à 23°,25, on ne saurait adopter cette valeur de la température que si le thermomètre est un appareil de haute précision tel que chaque trait de sa graduation soit rigoureusement à sa place.

Dans un thermomètre au 5e d'usage courant, la position d'un trait, vers le milieu de la graduation peut fort bien être erronée de $\frac{1}{20}$ de degré. Il en résulte que toute lecture de ce thermomètre, aussi correcte que l'on voudra, pourra être entachée d'une erreur de $\frac{1}{20}$ de degré due aux défauts de sa graduation et qu'il est

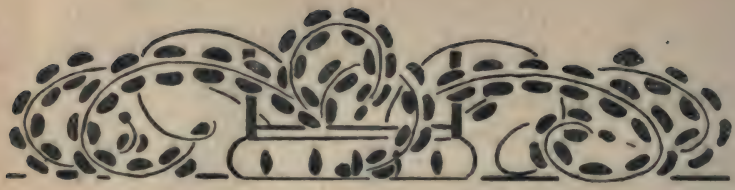
illusoire de vouloir définir une température avec une précision supérieure à $\frac{1}{10}$ de degré avec cet instrument.

Des considérations analogues s'appliquent à l'observation de n'importe quel appareil gradué. Mais s'il ne faut pas essayer d'obtenir une évaluation plus précise que ne le permettent les qualités de l'instrument, encore faut-il faire la lecture avec tout le soin désirable, afin d'éviter les plus fréquentes des erreurs accidentelles, qui sont les erreurs de lecture.

Il est essentiel pour cela de toujours observer l'appareil, quel qu'il soit d'ailleurs, de telle manière que le rayon visuel tombe normalement sur la graduation dans la région où se fait la lecture.

Je ne reprendrai pas ici l'apologie classique, et combien justifiée, des vertus éducatives des manipulations de Sciences, mais je terminerai en demandant aux professeurs de physique qui, suivant l'exemple de M. Louin, affichent, dans leur salle de manipulations, quelques préceptes directeurs, d'ajouter celui-ci qui me paraît résumer les considérations que je viens d'exposer : « Sache ce que tu fais ».

A. Aubert.



L'heure de l'interrogation.

Dans l'enseignement primaire, une classe d'une heure est invariablement coupée comme suit : le premier quart d'heure est réservé aux interrogations sur la leçon à réciter; trente ou quarante minutes sont prises par la leçon du jour; en dernier lieu, nous posons de nouvelles questions pour nous assurer que nous avons été suivis et que nos élèves ont compris la leçon que nous venons de faire. Nous nous demandons s'il n'y aurait pas avantage à modifier l'ordre habituel et à lui substituer l'ordre suivant :

1° Leçon du jour (une demi-heure, trente-cinq minutes);

2° « Interrogation sanction » sur la leçon à réciter (dix minutes). Le maître se borne à enregistrer les résultats [1];

3° Retour sur la leçon du jour avec la double préoccupation de rectifier les erreurs de compréhension et d'exercer les élèves à un premier essai de mémorisation.

Ce retour se faisant par l'interrogation de contrôle ordinaire que l'on rend plus efficace en la transformant en une nouvelle interrogation sanction.

*
* *

Inconvénients de la pratique habituelle. — A. Dans la pratique, parce que les leçons sont mal sues [2], l'interrogation sanction orale du début dégénère en une laborieuse interrogation socratique.

---

1. Aubin, *Revue Pédagogique* (septembre 1917).
2. *Id.*

Conséquences : l'attention des élèves baisse parce que les détails donnés en seconde édition ont perdu leur intérêt; perte de temps entrainée par la rectification d'erreurs étudiées qui viennent de faire tache d'huile en s'imposant à tous par la récitation.

D'où : contrôle peu étendu, peu efficace; escamotage des questions posées en fin de séance et parfois même leçon inachevée...

B. Pendant la leçon nouvelle l'élève ne fait plus un effort suffisant pour comprendre et pour retenir car :

1° Son attention est déjà fatiguée [1];

2° Il croit que, dans son manuel ou dans ses cahiers, il retrouvera ce qu'on lui « raconte », ce qu'il faudra réciter. A quoi bon faire effort pour retenir ce que le maître explique puisqu'on aura le temps de comprendre et d'apprendre... *plus tard*!

*
* *

Pourquoi l'interrogation de contrôle suivie de sanctions, en venant aussitôt après l'exposé, peut-elle être considéré comme l'un des moyens les plus efficaces pour faire apprendre et retenir?

A. *Pour faire apprendre.* 1° Les leçons seront mieux sues parce que, toutes choses égales d'ailleurs, elles auront été suivies avec plus d'attention.

a) Le pouvoir d'attention est maximum après dix ou quinze minutes de travail et il baisse sensiblement après une demi-heure d'application sur le même objet [2].

En réservant la première demi-heure à l'exposé nouveau, nous nous plaçons donc dans les conditions de rendement maximum.

b) Si l'interrogation vient aussitôt après cet exposé, l'élève sait qu'il n'aura pas le temps, plus tard, de compenser son inattention par un surcroît de travail. La certitude de voir son inattention découverte, la crainte d'avoir une mauvaise note le stimulent et le tiennent en état de réceptivité volontaire. Il a l'esprit tendu par la volonté de comprendre. C'est cette tension que nous devons porter au maximum si nous voulons que les essais futurs de mémorisation soient féconds.

---

1. *Bulletin de la Société Binet* (n°s 140-141).
2. *Id.*

c) La perspective d'un contrôle immédiat, stimulant de l'attention de chaque élève, fait naître dans la classe une tension collective qui, par réflexion, accroît l'attention de chacun. L'émulation jaillit d'un défi mutuel, chaque élève tenant à montrer qu'il est capable de retenir plus rapidement que ses camarades. Et dans cette lutte, la palme revient aux attentifs qui l'emportent sur les intelligents distraits : revanche qui aiguillonne les uns et encourage les autres.

2° « Ce qu'il faut éviter, ce sont les associations dangereuses, qui rapprochent ce qu'on doit tenir écarté. Une règle de pédagogie malheureusement peu connue, servirait à éviter cette erreur; c'est que c'est au moment de la formation du souvenir qu'il faut intervenir de la manière la plus active pour éviter les mauvais nœuds d'association » écrit Binet [1].

Il est impossible d'éviter complètement ces « associations dangereuses ». L'interrogation immédiate qui découvre les imperfections, redresse les erreurs naissantes, réagit contre le mal en détruisant les premiers germes, en écarte les dangers par la répétition de la vérité retrouvée, constitue le moyen de rompre ces « mauvais nœuds d'association ». Encore faut-il qu'elle soit immédiate et qu'elle livre aussitôt à la mémoire les fruits de ce travail de rectification.

B. *Pour faire retenir.* 1° L'élève ne garde un souvenir correct et précis de ce qu'il vient de comprendre que si nous l'obligeons immédiatement à « organiser » les images, les idées qui flottent dans son esprit. Il faut qu'il incorpore, sur l'heure, la matière enseignée tant que l'idée est encore vivante et chaude d'un contenu intuitif riche. Il importe que la lettre s'imprime dans la mémoire avant que, sous l'influence du temps, elle n'ait trahi l'esprit : liaison de l'idée et de l'objet que l'on affermit par un premier exercice d'assimilation dont l'efficacité tient à ce que, d'une part, *la mémoire des sensations n'est pas encore dissociée de la mémoire des idées*, d'autre part, à ce qu'*on donne un premier pli correct à la mémoire d'articulation, fond de la mémoire verbale.*

2° En permettant à l'élève de se rendre compte, sur l'heure, de

1. Binet, *Les idées modernes sur les enfants*, p. 229.

l'influence de l'effort sur le rendement obtenu, nous lui donnons l'habitude d'aimer l'effort, condition nécessaire du succès.

C. *Autres avantages pour la connaissance des élèves et le contrôle de l'enseignement.* Enfin, grâce à ce contrôle immédiat et constant que le maître impose à ses élèves, il est amené à les mieux connaître et à se rendre compte des mille difficultés qui les arrêtent à chaque pas.

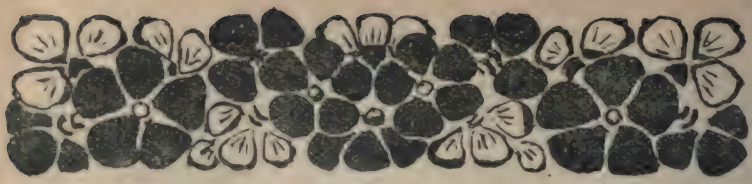
Contrôle des autres qui entraîne bientôt le contrôle de soi-même et de l'enseignement que l'on donne. Nous sentons alors la nécessité de limiter notre matière, de la simplifier pour l'enseigner à fond, pour qu'elle devienne savoir positif : nous « schématisons » afin de pouvoir enseigner le maximum utile de connaissances claires, utilisables; nous « systématisons » afin de secourir la mémoire de nos élèves et de donner de l'unité et, par là, une valeur éducative plus grande à notre enseignement.

Une certitude nous gagne, une devise s'impose : pas beaucoup de choses, mais à fond. Peu, mais bien et pour toujours : nécessité combien pressante aujourd'hui, où l'abandon des programmes concentriques dans l'enseignement primaire supérieur nous oblige à rendre définitive l'acquisition de toute connaissance nouvelle.

* *

Nous espérons que les quelques remarques qui précèdent feront naître chez certains le désir de vérifier la justesse de nos affirmations. Dans un enseignement déterminé — mathématiques de préférence parce que se prêtant mieux à une notation exacte —, il suffit de comparer les rendements moyens de deux sections parallèles dont l'une aura été entraînée à la pratique que nous préconisons.

R. Masseron.



Enseignement sexuel.

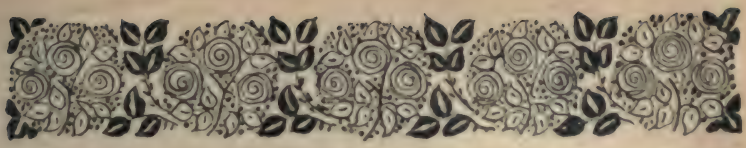
Rectification.

Une erreur s'est glissée dans mon article sur l'Enseignement sexuel paru dans le numéro de janvier; erreur explicable, je pense, mais que je tiens à rectifier.

Ayant rencontré dans un article de M. Le Châtelier (*Opinion* du 22 septembre 1922) sur le grand péril de l'avarie cette assertion que dix millions de Français en étaient atteints je n'ai pas, malgré ma surprise, cru pouvoir mettre ce chiffre en doute. Renseignements pris auprès de hautes autorités médicales, je sais maintenant qu'il est singulièrement exagéré et au moins cinq ou six fois trop élevé.

Je m'excuse auprès des lecteurs de la *Revue* en les priant d'accueillir cette rectification.

C. Chabot.



Questions et discussions.

Une conférence pédagogique sur l'enseignement du travail manuel[1].

M. l'Inspecteur ouvre tout de suite la discussion sur l'enseignement du travail manuel à l'école primaire. Il demande aux maîtres s'ils pensent que l'école puisse amener les enfants à faire l'apprentissage des divers métiers manuels.

— Non, répondent-ils à l'unanimité. Il est impossible de transformer l'école primaire en atelier professionnel.

« — Les élèves sont trop jeunes ! » disent les uns.

« — Le temps manquerait pour l'enseignement intellectuel indispensable à tout homme ! » disent les autres.

« — Sans compter les multiples accidents qui pourraient se produire, le maître ne pouvant surveiller à la fois, et de près, tous ses élèves », — ajoute-t-on.

M. l'Inspecteur reprend : « Je suis de votre avis. Mais alors, il faut trouver autre chose, au moins jusqu'à douze ans ». Et il émet cette idée qu'à l'école primaire il s'agit moins de faire faire une série de travaux manuels proprement dits que de donner *un enseignement par l'action.*

Il s'agit surtout de modifier dans toutes les matières les méthodes en usage pour les transformer en méthodes actives, manuellement

1. Conférence du canton de Sartilly (Manche). Compte rendu rédigé par l'Instituteur secrétaire. Le canton de Sartilly, qui compte quelques plages assez célèbres, et une vingtaine de kilomètres de côtes, est néanmoins exclusivement agricole. Vingt-cinq maîtres dont 15 institutrices; 7 écoles mixtes.

actives. La vieille école, paraît-il, avait pour formule : « faire apprendre par cœur ».

On y substitua : « faire comprendre avant de faire apprendre ».

Une psychologie plus exacte amena la formule des leçons de choses : « faire voir, sentir, écouter, toucher, manier, pour faire comprendre ».

Il s'agit maintenant du nouveau principe : *faire agir, faire créer pour faire comprendre.*

« — En grosse majorité, ajoute M. l'Inspecteur (influence de l'hérédité? du milieu?) — vos enfants sont des manuels plus que des intellectuels, ce sont de petits créateurs qui imitent ou inventent; des actifs, épris de résultats utilitaires. N'avez-vous pas remarqué, chez vos élèves, deux sortes d'intelligences : l'une abstraite, l'autre concrète; l'une résidant pour ainsi dire dans le seul cerveau, l'autre dans les muscles; les enfants de cette dernière catégorie ne comprennent que lorsqu'ils agissent, lorsqu'ils fabriquent. »

Quelques instituteurs : « — Il y a des exceptions; on ne peut pas toujours établir ces deux catégories d'intelligences. »

M. l'Inspecteur : « — Admettons les exceptions; on noterait, d'après vous, des tendances plutôt que des aptitudes vraiment tranchées. Soit. Mais êtes-vous d'accord avec moi sur ce fait que l'école n'a, jusqu'ici, développé que la première espèce d'intelligence? »

« — Oui », répondent les instituteurs.

M. l'Inspecteur : « — N'y aurait-il pas avantage à développer la seconde? »

« — Non, disent certains, ce n'est pas l'affaire de l'école. Il faut d'abord apprendre à lire, écrire, compter! »

« — Si! disent les autres, l'école doit développer l'enfant tout entier : cerveau, cœur et main! »

M. l'Inspecteur : « — Certes, il faut apprendre à lire, écrire, compter. Nous sommes tous d'accord. Mais ne le peut-on pas par des méthodes actives? J'entends : manuellement actives? Je prends le cas le plus facile : l'enseignement de la géométrie. Je vois deux méthodes : 1° enseigner par des définitions et explications orales du maître; 2° enseigner en faisant fabriquer par

les élèves eux-mêmes des surfaces, volumes, etc. Laquelle est la meilleure? »

Les instituteurs : « — La deuxième. »

M. l'Inspecteur : « — On peut, par exemple, pour étudier le carré, donner une feuille de papier à chaque élève, faire découper un carré, le plier suivant les diagonales, les médianes, faire constater par superpositions qu'elles sont égales, se coupent en leur milieu, etc. »

Les instituteurs : « — Nous convenons qu'un tel enseignement intéresserait les enfants, leur ferait prendre une part vraiment active à la leçon dont ils retireraient un bien plus grand profit. »

M. l'Inspecteur : « — Supposons qu'on étudie le cube. Deux méthodes encore :

« 1° Donner une définition; faire un dessin au tableau noir ou mieux, faire examiner un vrai cube;

« 2° Faire découper dans du papier fort, par chaque élève, les six faces du cube, les faire replier, coller aux arêtes. »

Quelques instituteurs : « — Et le temps? Et le carton? Et la colle? »

M. l'Inspecteur : « — La question du temps est moins grave que vous ne pensez. Par la méthode ordinaire, vous êtes obligés de revenir, et parfois sans être compris, cinq ou six fois sur le cube. Par cette méthode active, une leçon suffirait. Il ne s'agirait pas d'ailleurs de donner ainsi tout l'enseignement géométrique, mais de faire exécuter dans l'année une vingtaine de travaux-types. Le dessin viendrait à l'appui de la géométrie. L'élève dessinerait à l'échelle ces cubes, puis la boîte à craie, puis des objets familiers. Chaque élève devrait savoir lire ou établir un croquis coté d'objet simple, savoir utiliser la règle, l'équerre et le compas. »

Un instituteur : « — Oui, cela est facile dans les villes où chaque maître n'a qu'un seul cours, mais impossible dans nos écoles rurales à un seul maître surchargées de divisions. »

M. l'Inspecteur : « — Il faut : 1° bien établir son emploi du temps et je reconnais que c'est très difficile; 2° bien comprendre qu'il ne s'agit pas d'introduire à l'école des matières nouvelles, mais de substituer une méthode à une autre, l'enseignement *par l'action* à l'enseignement *par l'aspect*. Il s'agit de faire faire et non plus seulement de faire voir.

« Je passe au système métrique. S'agit-il des mesures de surface? Faites-les réaliser en papier, carton, bois. Faites fabriquer un décimètre carré, un centimètre carré, superposez-les; les élèves trouveront facilement que le centimètre carré est contenu cent fois dans le décimètre carré. Faites réaliser le mètre cube (avec des lattes ou des baguettes), le décimètre cube, le centimètre cube (avec du carton, des planchettes). Cette collection de cubes vous permettra en outre de donner aux enfants une idée concrète des nombres : si le millimètre cube est l'unité, le centimètre cube est le mille, le décimètre cube le million, le mètre cube le milliard. Vous n'êtes pas obligés de faire fabriquer tout, mais faites fabriquer le plus possible. »

Un instituteur : « — Et le temps? »

M. l'Inspecteur : « — Il faut savoir en perdre en apparence pour en gagner en réalité. L'enfant qui a *fait* retient mieux et comprend mieux que celui qui a *vu*. Essayez, et vous me reparlerez du temps l'année prochaine.

« Examinons l'enseignement scientifique. La botanique ne sera bien enseignée que quand chaque école aura son herbier, renfermant, par exemple, pour notre région normande, les principales plantes des prairies, récoltées et séchées par les enfants eux-mêmes. Est-ce impossible? »

Plusieurs instituteurs : « — Non, au contraire. »

M. l'Inspecteur : « — Les enfants peuvent, de même, faire une collection d'insectes (nuisibles ou utiles de préférence); et, au bord de la mer, de coquillages, de varechs, de plantes marines. »

Un instituteur : « — Les connaissances du maître peuvent se trouver en défaut. »

M. l'Inspecteur : « — Il doit les compléter et les étendre. Cette connaissance précise, concrète et non livresque du milieu naturel où il vit fait partie de sa préparation professionnelle nécessaire.

« Pour la physique, la chimie, n'achetez pas, si possible, d'appareils tout faits, fabriquez-les, ou mieux, faites-les faire par vos élèves, et que ce soient eux, si possible, qui réalisent les expériences.

« Dans l'enseignement agricole, vos élèves peuvent au moins participer au travail du jardin et suivre de près la croissance des plantes. » M. l'Inspecteur lit, dans : *L'Ecole rurale de demain*

d'Albert Vincent, — instituteur dont on peut ne pas partager les opinions politiques et religieuses, mais qui a des idées pédagogiques judicieuses et originales, — quelques pages sur la culture de la pomme de terre. Albert Vincent a remarqué les résultats insuffisants de la culture de la pomme de terre dans sa commune. Avec ses élèves, il fait des expériences de culture sur terrain choisi, bien préparé; il cultive deux variétés de pommes de terre hâtives et à grand rendement, y met les engrais convenables, et explique ses travaux. Il multiplie les binages, les sarclages, mal pratiqués dans son milieu. Dès la première année, sa récolte est de trois semaines en avance sur celle de tout le monde, il peut utiliser son terrain pour une autre récolte, et avec un meilleur rendement de pommes de terre, il a une récolte de plus que les gens du pays.

Par l'action, ce maître montre l'influence de certaines façons culturales, celle du lieu, du temps, etc. Il montre, par l'exemple et les résultats, comment la profession agricole, qui est trop souvent routinière, peut être pénétrée d'intelligence, d'un véritable esprit scientifique. Il rend à l'agriculture cette valeur spirituelle, cet intérêt qui lui manquent trop souvent.

M. l'Inspecteur donne ensuite lecture, dans la *Revue pédagogique*, d'une expérience tentée en Amérique, dans l'État de Missouri : l'école y est adaptée entièrement au milieu et a un but pratique et nettement utilitaire.

M. l'Inspecteur : « — Quant à l'apiculture, toute école rurale ne devrait-elle pas avoir sa ruche? Les produits en seraient vendus en partie au profit de l'école. On peut agir de même pour les produits du jardin des élèves. On éviterait ainsi toute critique maligne. »

Un instituteur : « — Mais il faut que le reste marche! »

M. l'Inspecteur : « — Évidemment. Quelques-uns réussiront, où d'autres ne réussiront pas. Que ceux qui se sentent convaincus essayent.

« Eh bien! Cet enseignement par l'action vous semble-t-il moins rébarbatif qu'au début? »

Les instituteurs : « — Oui; disent-ils en grand nombre. Ce nous semble être là le véritable enseignement. C'est pour nous comme une révélation; nous regrettons de n'y avoir pas songé jusqu'ici! »

M. l'Inspecteur : « — En géographie, les enfants du cours élémentaire ne peuvent-ils modeler collines et montagnes? Ceux

du cours moyen faire dans la cour une vaste carte de France où les montagnes auront leur échelle réelle? Les enfants seront surpris de les voir si petites dans l'ensemble. Je ne parle pas des excursions, toujours excellentes, et qui sont, elles aussi, de l'enseignement par l'action.

« En histoire, mêmes promenades dans les lieux auxquels se rattachent des souvenirs. Les élèves peuvent établir des collections de gravures, de cartes postales bien classées; imaginer des graphiques établissant, par exemple, les agrandissements territoriaux de la France.

« Pour l'instruction civique, mêmes collections d'actes, d'imprimés de tout genre, si utiles.

« J'arrive aux travaux manuels proprement dits. Il est donc impossible, avons-nous dit au début, d'enseigner à l'école tous les métiers, ou même les éléments des métiers. Mais on peut rendre l'enfant ingénieux, habile, débrouillard, apte à concevoir et exécuter. »

M. l'Inspecteur nous lit alors quelques passages d'une brochure de M. Mauvezin, ingénieur, éditée par les soins de la Chambre des Métiers de Bordeaux. Il y relève une multitude d'exercices auxquels on ne songe guère d'habitude : tracer des lignes, des figures sur le sol, tailler un crayon, aiguiser un couteau, apprendre à se servir du marteau (enfoncer, arracher un clou), du vilebrequin, visser, dévisser, river, dérouiller, remonter une bicyclette après l'avoir démontée, faire un gril, un abat-jour, des piquets, une clôture, une caisse, emballer des objets, faire un paquet, etc.

M. l'Inspecteur lit aussi le mémoire d'un instituteur du canton de Brécey, où celui-ci montre comment il associe ses élèves, pendant l'interclasse ou après la classe, aux multiples travaux de l'intérieur, de la cave, du jardin. L'école n'a pas le temps ni les moyens d'apprendre à l'enfant tout ce qu'il sera nécessaire à l'homme de connaître, mais elle peut et doit lui donner le goût et l'idée de l'action utile.

M. l'Inspecteur donne ensuite lecture du mémoire d'une institutrice. Au cours élémentaire, pliage, tissage, qui prépare au point de reprise, piquage qui prépare à la marque. Pour les garçons tressage de jonc, d'osier, etc. Au cours moyen les filles font des bas, cache-nez, etc. Filles et garçons s'intéressent aux tra-

vaux du jardin : ils voient d'eux-mêmes ce qu'il faut y faire et le font. Ce sont eux qui nettoient et ornent l'école, préparent le menu et surveillent la cuisson des aliments. Cette institutrice d'école mixte considère sa classe comme une famille, où tous, suivant leur âge et leur force, sont associés aux travaux communs et préparés à la vie réelle.

M. l'Inspecteur rend ensuite aux instituteurs leurs mémoires.

Histoire de l'enseignement primaire.

L'instituteur en 1792.

M. Lousteau, instituteur à Pardies (Basses-Pyrénées) veut bien nous communiquer la « police d'abonnement » d'un de ses lointains prédécesseurs. En la publiant, nous en respectons l'orthographe; nous n'ajoutons que quelques accents et apostrophes.

« L'an mille sept cent quatre vingt douze. Et le vingt et nœuf juin. L'an quatrième de la Liberté En assemblée generalle ou en Conseil général de la Communauté du lieu de Pardies S'est présenté le sieur Bertrand Bourret habitant assy pour servir de maitre d'écoles pour l'espace d'une année pour montrer les enfants et filles du village a lire et écrire et à chiffrer. Et le catéchisme. Et servir à M. le Curé à tous les services de l'église. Et que les sieurs officiers municipaux s'engagent pour payer au sieur Bertrand Bourret Régent la somme de cent cinquante livres en especes des eccux de six franx ou de trois livres ou en monoyes de cuivre sçavoir en quatre pacs [1] égaux de trois en trois mois Et que le dit s'obblige de (faire) [2] l'école depuis nœuf heures du matin jusqu'à midi. Et rentrera à une heure de relevée. Et demeurera jusqu'à quatre heures ou quatre heures et demy Et que le dit Bourret ne tiendra l'école que l'espace de onze mois sçavoir un mois de vaquences sçavoir quinze jours pour moissonner le fromant. Et les autres quinze jours pour remasser le millocq Fait au lieu de Pardies maison commune Le vingt et nœuf juin 1792 a signé Chuy [3] C. pour la com^te^ Bourret Maitre d'écoles ».

Les instituteurs apprécieront, d'après ce document, les changements survenus depuis la Révolution :

---

1. Sic.
2. « Faire » est une conjecture : le mot, surchargé, est illisible.
3. Nom douteux.

1. Le contrat qui les lie à l'État leur assure traitement et retraite pour la vie; le contrat qui liait le régent à la commune durait un an. Nous avons fait quelque progrès en stabilité.

2. Le plan d'études était simple : lire, écrire, compter (ou, plus modestement encore, « chiffrer »). Plus le catéchisme.

3. En pleine Révolution, l'instituteur demeurait le « servant » du curé.

4. Le traitement n'était payé que tous les trimestres. La valeur de la monnaie a tellement changé depuis un siècle que nous ne nous chargeons pas de dire à quoi correspondraient aujourd'hui les 150 livres de Bourret.

5. La durée de la journée scolaire n'était pas plus courte qu'aujourd'hui; elle était même un peu plus longue. Le programme n'étant vraiment pas trop chargé, l'activité intellectuelle ne devait pas être, au cours de ces six heures et demie, d'une excessive intensité.

6. L'année scolaire durait onze mois. Pas de pont à la Noël! Pas de vacances à Pâques. Les vacances étaient uniquement dictées par les besoins des parents. Ce n'est ni pour reposer les enfants ni pour reposer les maîtres qu'on interrompt les classes : c'est exclusivement pour permettre aux enfants de participer aux travaux des champs.

Le document n'est-il pas d'un bout à l'autre très suggestif?

Notes pédagogiques.

Il est bon que la lecture expliquée soit suivie d'un exercice écrit.

... On explique le portrait d'Hermippe (l'esclave des petites commodités). Peut-être est-ce un portrait qu'on pourrait négliger, car les élèves auraient surtout intérêt à connaître les plus célèbres. En tous cas, l'explication est très satisfaisante. M. B... lit bien; dès qu'il a lu le morceau, il commence à expliquer les termes difficiles. Il a eu l'idée heureuse de chercher des exemples variés du sens de ces termes dans les auteurs du XVIIe siècle, de chercher d'autre part divers morceaux (de Saint-Simon, par exemple), qui éclairent singulièrement ce texte. Enfin, il sait faire intervenir à propos les élèves.

Ce n'est qu'après ces explications de détail que l'on s'élève peu à peu à l'idée générale, et quand on a déterminé les traits essentiels du caractère d'Hermippe, le professeur donne aux élèves un petit devoir qui consiste à rechercher quelles expressions traduisent ces traits divers. Tout cela est vraiment très éducatif.

Dangers de la récitation.

... On commence par faire « réciter » (hélas! c'est bien le mot) la leçon précédente. Il s'agit du règne de Louis XV, où la misère des paysans était grande. Et une charmante petite fille, qui « récitait » très bien, ma foi! dit tout à coup : « On n'était tout de même pas aussi malheureux qu'à la page 33! »

Stupéfaction de l'inspecteur qui demande quelques explica-

tions. La petite fille, toute troublée, ne peut dire quels étaient les malheurs de la page 33. Après tout, elle n'était peut-être pas présente à l'école le jour où l'on avait récité la page 33!

Ouvrons le livre au chapitre : Louis XV. L'auteur dit aux écoliers : « Les paysans n'étaient plus si malheureux que vous l'avez vu à la page 33. » Il espérait sans doute que ses lecteurs se reporteraient à la page 33 où il avait décrit la vie des paysans à l'époque féodale, et commenté une gravure représentant des malheureux qui fuyaient leur village. Il ne se doutait guère qu'on ferait apprendre par cœur son récit — récit rédigé tout exprès pour rendre impossible le verbalisme et la mnémotechnie.

L'étude de l'antiquité dans les écoles normales.

En deuxième année, Mlle X... interroge sur Œdipe Roi. On voit immédiatement que les élèves se sont passionnées pour la lecture des tragiques grecs. Elles savent par cœur de longs fragments de la traduction. Elles ont joué Œdipe Roi.

En troisième année, Mme Y... fait lire le Phédon. Les élèves en sont arrivées au moment où Socrate réfute les dernières objections des disciples; elles commentent objections et réponses fort adroitement et s'expriment dans une langue correcte, aisée, presque élégante.

L'étude de l'antiquité se fait dans les écoles normales avec goût et avec profit.

Calcul rapide.

« Additionnez 25 et 51 ! » Puis un long silence. De tous les points de la classe des élèves impatients font signe qu'ils ont trouvé, lèvent la main, soulèvent leurs ardoises où déjà le résultat est inscrit. Mais le maître attend toujours. Enfin vibre un coup de baguette, enfin les ardoises ont la permission de se lever. Les erreurs sont rares. Nous sommes dans un cours moyen.

Je demande à l'instituteur pourquoi il a été si lent. C'est qu'il fallait donner aux plus mauvais élèves le temps de trouver le résultat.

Singulière méthode! Bien défavorable aux bons élèves. Jamais ils ne s'entraîneront au calcul rapide s'ils sont toujours obligés de marquer le pas pour attendre les retardataires.

Quand un exercice est aussi simple que celui auquel j'ai assisté, il faut que toute la classe l'exécute au galop.

Heureuse idée.

Mlle X..., professeur dans la région des Alpes, fait venir de la Méditerranée des animaux marins pour illustrer certaines de ses leçons de sciences naturelles, et songe déjà aux envois qu'elle se fera expédier des Alpes quand elle aura obtenu sa désignation pour une école de la région méditerranéenne d'où elle est originaire.

On demande...

Dans une école normale d'institutrices, ce problème avait été donné : « Les aiguilles d'une montre étant superposées à midi, on demande à quelle heure elles se retrouveront en coïncidence ». — Toutes les élèves avaient résolu la question, facile; elles avaient donné la réponse ($1^h5^m27^s$), après quoi, quatorze porte-plumes satisfaits reposaient sur la table. De bonnes notes récompensaient avec indulgence le modeste travail de la promotion.

Je troublai la quiétude du petit troupeau. « Pourquoi ne pas continuer en remarquant que la superposition initiale des deux aiguilles se reproduit, à intervalles réguliers, au total sur 11 lignes, après quoi le cycle recommence? Pourquoi ne pas donner le tableau et la figure des onze coïncidences? Pourquoi ne pas étendre la question en cherchant les moments où les aiguilles sont perpendiculaires l'une à l'autre? les moments où elles font, l'une avec l'autre, un angle quelconque déterminé? Pourquoi ne pas s'appliquer à exposer la solution avec toutes les ressources du langage, du dessin, des formules générales? Pourquoi ne pas fixer et ne pas garder dans sa mémoire cette règle pédagogique : *un problème n'est jamais fini?* »

Ces remarques furent accueillies avec confusion, avec inquiétude, avec découragement peut-être. Je m'empresse de rendre hommage à la bonne volonté des normaliennes qui, toujours animées du meilleur esprit, sont disposées à suivre, confiantes, les directions de leurs professeurs et à progresser sans cesse dans la

voie qu'on leur indique. Quel aveuglement, ce jour-là, leur avait barré la route?

A la réflexion, je conclus que le mal venait, en fait, de l'énoncé lui-même. On demande « à quelle heure les aiguilles se retrouveront encore en coïncidence ». En précisant ainsi, en limitant la question posée, on paralyse l'ardeur aux recherches. Il vaudrait mieux laisser plus flottante la fin de l'énoncé : « On demande *toutes* les conclusions qui résultent des faits donnés. » — Mais alors cette nouvelle rédaction se répète identique dans tous les cas ; elle devient inutile. Il suffit de dire : « On demande... ». Ces quelques points de suspension seront plus suggestifs que tout essai de direction qui risque de se révéler maladroit ou incomplet.

Cette conclusion s'impose, à n'en pas douter, pour les problèmes proposés à des jeunes gens déjà entraînés, dans les E. P. S., dans les E. N., dans les Lycées. J'ai cru pouvoir la retenir aussi pour les écoles élémentaires. Mais ici, je l'avoue, ma conviction devenait moins assurée. Elle ne résultait guère que d'une impression de pédagogie spéculative. Et je ne veux pas oublier qu'un raisonnement même exposé d'une manière très lisible sur un docile papier ne vaut pas la plus modeste expérience réalisée en classe et avec de vrais élèves.

Or, voici qu'un instituteur de Blois, M. Baron, a bien voulu, et je lui en sais gré, tenter cette expérience pour en dégager, si possible, les avantages ou les inconvénients. Après un essai qui s'annonce encourageant, il me communique ses premiers résultats.

1er *jour*. Ils se borne à un problème très simple pour familiariser ses élèves avec ses énoncés incomplets. Ex : « Pierre a 5 billes, Paul en a 9. *Que peut-on trouver?* » Rép. la somme et la différence. Les deux camarades ont ensemble 14 billes et Paul en a 4 de plus que Pierre.

2e *jour*. La méthode a été comprise ; les élèves suivent avec plaisir. Il arrive même que leur ardeur et leur imagination les emportent trop loin. Ainsi, le problème donné étant celui-ci : « Une modiste fait un chapeau. La forme coûte 7 fr. 90 ; les founitures 6 fr. 85 de plus que la forme. Le chapeau est vendu 29 fr. 85. Que peut-on trouver? », quelques bonshommes sont allés jusqu'à dire : avec le bénéfice 7 fr. 20, la modiste peut acheter telle ou telle quantité de beurre et de chocolat!

3e-4e *jour*. On continue des problèmes du même genre, le nombre des données augmentant, ainsi que le nombre des renseignements qu'on peut en déduire. Et c'est, dans la classe, à qui se distinguera en fournissant le plus long tableau de réponses.

5e *jour*. Voici enfin pour terminer, le compte rendu du travail effectué le 5e jour. L'énoncé était ainsi conçu : « Un bataillon comprend 13 officiers, 24 sous-officiers, 615 soldats. Un autre bataillon comprend 19 officiers, 36 sous-officiers, 865 soldats. Que peut-on trouver? »

Le problème (dictée, recherche, rédaction au net) a été fait en 30 minutes, temps relativement court pour ces petits écoliers. Et cependant, sur 38 élèves :

4	élèves ont trouvé	10	renseignements
16	—	—	9	—
9	—	—	8	—
1	—	—	7	—
5	—	—	6	—
2	—	—	5	—
1	—	—	4	—

La correction du problème a été présentée d'une manière qui a vivement excité l'attention de la classe. M. Baron a figuré les deux bataillons alignés sur le tableau, supposé champ de manœuvres :

	1er bataillon.	2e bataillon.
Officiers	13	19
Sous-officiers	24	36
Soldats	615	865

Cela compris, on fait évoluer la troupe. D'abord dans le sens horizontal, 1° les officiers se réunissent ; 2° les sous-officiers aussi ; 3° et enfin les soldats. Cela donne trois nouveaux groupes, trois réponses qu'on peut écrire dans une nouvelle *colonne* (V. plus loin).

4°, 5°, 6°. De même qu'on vient d'obtenir et d'écrire à droite le total des officiers, des sous-officiers, des soldats, on peut obtenir et écrire à gauche les différences que présentent les bataillons en officiers, sous-officiers et soldats. D'où trois nouveaux renseignements.

7°, 8°. On peut provoquer et voir la manœuvre de rassem-

blement dans le sens vertical : fusionner chaque bataillon en un seul groupe, sans distinction de grade. Deux nouveaux renseignements à écrire sur une nouvelle *ligne*.

9°, 10°. Et par analogie on obtient la somme des deux nombres de la 4e ligne dans la colonne extrême à droite et leur différence dans la colonne extrême à gauche (V. Tableau). Ces deux renseignements obtenus portent à dix le nombre de réponses atteint par les meilleurs élèves.

D'ailleurs la réponse 4e col. 4e l. (total général) peut être obtenue par voie horizontale et par voie verticale, ce qui donne une vérification. — Même observation pour la différence d'effectif total dans les deux bataillons.

Les manœuvres imaginées, ou la *marche* du raisonnement et les réponses obtenues forment maintenant un tableau *complet*. Il est utile de le présenter avec une bonne calligraphie et d'inscrire des titres pour chaque colonne et pour chaque ligne.

	DIFFÉRENCE ENTRE LES BATAILLONS	1er BATAILLON	2e BATAILLON	TOTAL POUR LES BATAILLONS
Officiers	6	**13**	**19**	32
Sous-Officiers . . .	12	**24**	**36**	60
Soldats.	250	**615**	**865**	1 480
Total des militaires.	268	652	920	1 572

Les données sont inscrites en chiffres gras ; les réponses obtenues en chiffres ordinaires. Il y en a 10. — Les opérations à effectuer indiquées par les flèches sont au nombre de 12, c'est-à-dire qu'on a 10 réponses et 2 vérifications.

Les meilleurs élèves ont trouvé en effet 10 réponses et le maître n'en attendait pas davantage. Évidemment. Pour les enfants du C. M. ce serait mauvaise pédagogie que les pousser plus loin. Cependant si un élève, même au C. M., *de son propre mouvement*, imaginait d'étendre son tableau, on ne pourrait que louer son initiative.

Supposons qu'il se dise (raisonnement par procédé) : « Ne pourrais-je pas *diviser* les nombres qu'on me donne? », ou supposons

qu'il se dise (raisonnement par réflexion intelligente) : « Y a-t-il *beaucoup* de soldats pour chaque officier ou pour chaque sous-officier? », il ajoutera une nouvelle colonne et trouvera respectivement les nombres 47 et 45 et les nombres 25 et 24. Il aura quatre nouvelles réponses qu'il pourra commenter en dissertant sur la bonne constitution des cadres.

*
* *

La méthode, ou si l'on veut, plus modestement, le procédé des *tableaux à compléter* s'applique à un grand nombre de cas. Voici un autre exemple, non expérimenté il est vrai, mais qui pourrait l'être. Il s'agit de ce problème donné à de petits élèves de C. S. : « On fond ensemble deux lingots (argent, cuivre); le premier au titre 0,925 pèse 10 kilogrammes; le second au titre 0,835 pèse 4 kilogrammes. On demande le titre de l'alliage finalement obtenu et le poids de cuivre qu'il contient. »

L'élève interrogé écrivit les nombres successifs sur *une* ligne et non sans négligence. 1er-0,925-10-2e-0,835-4 et il s'empressa de se lancer dans la solution.

Il vaut mieux aller plus doucement, écrire les nombres avec plus de soin, sur *deux* lignes. Il vaut mieux les écrire avec un soin minutieux, *dans un tableau à colonnes* portant l'indication des grandeurs qui interviennent dans ce problème comme dans tous les problèmes d'alliage.

	TITRE	POIDS Arg	POIDS TOTAL	POIDS Cu
1er lingot	0,925		10	
2e lingot	0,835		4	
Lingot final. . .				

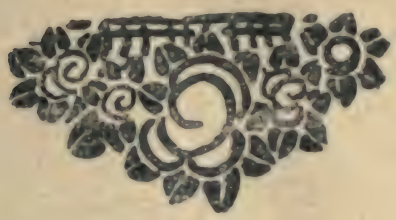
Non seulement ainsi les données seraient mises en vue à leur place, mais les élèves apercevraient des vides et comprendraient que le problème consiste à remplir lignes et colonnes.

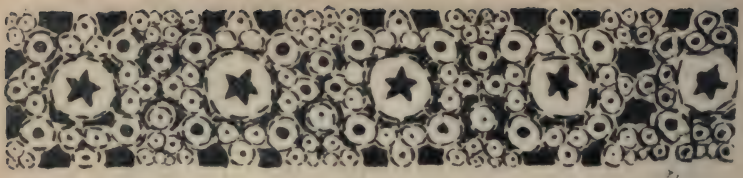
Il est vrai que l'énoncé, tel qu'il était dicté, ne demandait pas

tous les nombres qui ont leur place dans le tableau, il n'en exigeait que deux. Qu'importe? Les autres *doivent* être calculés s'ils sont nécessaires pour conduire aux points d'arrivée imposés; ils *peuvent* être calculés dans tous les cas.

Ce tableau passe-partout sent bien un peu le procédé, j'en conviens si on m'y pousse. Une fois qu'il est tracé, les calculs sont mécaniquement guidés. — Dans le sens vertical, pour les colonnes des poids, on passe à la 3e ligne par addition des deux premières. Dans le sens horizontal, on passe du titre au poids de métal fin par la définition du titre v et par la formule-définition $A = vP$. Mais enfin, malgré tout, ce tableau est un plan. On peut en user avec intelligence comme on use des plans et des cartes. On n'accuse pas un géographe de négliger le développement intellectuel des élèves quand il les incite à ouvrir un atlas, ou à dessiner un croquis, pour indiquer le chemin entre un point de départ et un point d'arrivée.

En conclusion finale, j'estime qu'on doit faire une place d'honneur aux points de suspension, j'estime que le mot *et cætera* est un mot riche de sens, et je l'invoque ici pour laisser à chacun le soin de compléter ces modestes réflexions.





Initiatives.

Excursion pédagogique à l'école publique de garçons de Couhé-Vérac (Vienne).

(Compte rendu d'un élève-maître de l'E. N. de Poitiers).

Nous entrons dans une salle de classe claire, aérée, spacieuse.

Des tableaux artistiques ornent deux des murs. Une frise, sur fond noir, court au-dessous des fenêtres et tranche sur la blancheur des murs. Des tableaux scientifiques, au dessin net, très grands, sont suspendus au mur du fond. Nous remarquons au-dessous une table où sont rangés avec soin plusieurs appareils de physique, et, à côté, trois vitrines contenant des appareils scientifiques et des boîtes vitrées renfermant des papillons et des insectes. Des solides géométriques reposent sur une étagère. Deux cartes en relief, dont l'une de la France, œuvre du maître, recouvrent le mur, derrière le bureau. Mais ce qui nous frappe le plus, ce sont deux cinématographes et une lanterne à projections qui se dressent au milieu de la salle. Nous sommes tout étonnés de trouver dans cette modeste école de campagne des appareils qui n'existent pas encore à l'École normale.

La leçon de sciences commence. Elle a pour sujet : « La circulation du sang. » L'instituteur, nous a-t-on dit, est un maître des plus ingénieux; dès le début de la leçon, nous allons admirer cette ingéniosité en action. Le sang circule, nous affirme-t-on. Les enfants de Couhé-Vérac vont le voir circuler. Une grenouille vivante est fixée sous un microscope; entre les doigts de l'animal, M. Gougeard tend fortement la membrane, à l'aide d'une ampoule électrique, il éclaire cette membrane. Les élèves regardent; nous regardons ensuite dans le microscope : par transparence, les cellules et les globules sanguins, diversement colorés, se voient très bien; ces derniers circulent entre les cellules avec une vitesse très grande. C'est admirable! J'ai vu exactement la même chose sur l'écran du cinéma, au théâtre de Poitiers, lors d'une conférence sur Pasteur; et je croyais que, seuls, des

spécialistes pouvaient réussir des expériences d'une telle difficulté. Une autre expérience, d'osmose, qui est le préambule de la leçon du lendemain, est en bonne voie : le liquide monte dans le tube qui porte la membrane. « Demain, ce liquide passera par-dessus, nous déclare l'instituteur. »

Une leçon de géographie va commencer. « En place! » dit le maître. Aussitôt, quatre élèves prennent des cadres en papier épais et bouchent les fenêtres. Il fait noir. On allume les ampoules électriques. A un deuxième signal, chaque élève avec sa petite table (comme un escargot avec sa coquille) s'avance lentement vers une nouvelle place. Maintenant toute la classe est tournée vers le mur qui forme comme un écran blanc. La mise en place a demandé à peine trois minutes. La deuxième classe vient, elle aussi, assister à la leçon de géographie. La leçon va être une série de projections expliquées....

Il est quatre heures. Les élèves sortent, et l'instituteur est libre. Enfin nous allons être éclairés sur quelques faits qui restent pour nous mystérieux. Nous nous groupons autour du directeur de l'école. Nous avons admiré à loisir son matériel scientifique; mais comment a-t-il pu se procurer tout cela? Telle est la question que chacun se pose. Il a dû débourser des sommes énormes! Non pas; à peu de frais M. Gougeard a créé lui-même tout ce que nous admirons. Quelle ingéniosité et quel labeur!... Nous avons vu projeter des cartes postales, un croquis de Madagascar; comment cela se peut-il? Le cartoscopes projette, en les agrandissant et avec leurs couleurs, toutes les cartes postales et toutes les vues qu'on veut reproduire. Un simple miroir suffit, avec un dispositif spécial. Quant aux croquis géographiques, une plaque de verre recouverte de noir de fumée, où le maître dessine avec une pointe très fine, enduite ensuite d'essence térébenthine, et voilà une véritable carte murale qui ne s'altérera pas et que projettera l'appareil. M. Gougeard possède en outre une collection de préparations microscopiques qu'il a faites lui-même et qui, colorées à l'aide d'ingrédients particuliers, sont d'une grande netteté au microscope, en particulier des stomates de feuilles, des microbes de la tuberculose et d'autres maladies.

Les tableaux scientifiques suspendus aux murs et dessinés artistement sont encore l'œuvre de l'instituteur. « Le papier noir, la craie et le fixatif coûtent très peu, dit-il; il suffit de dessiner à la craie ce qu'on veut obtenir et de fixer le dessin avec de l'alcool à brûler. » Mais encore quel travail patient et minutieux dans ce squelette, cet homme écorché, ce dessin de la germination, etc., etc.! Nous admirons de plus en plus l'ingéniosité de ce maître, devant ces appareils de physique. Ici tout est utilisé. Dans une boîte en bois qu'il a construite lui-même, M. Gougeard a mis tout ce qu'il a trouvé et ce que lui ont apporté les enfants; et, pêle-mêle, nous y voyons des morceaux de fer, des tubes de verre, de vieilles ampoules électriques, du fil de fer, des pointes, etc. Que faire avec ces objets disparates?

Examinons plusieurs des nombreux appareils disposés sur la table du fond. Quelques-uns sont vraiment caractéristiques de l'esprit d'ingénieuse combinaison de l'instituteur. Par exemple, une loupe montée sur axe et pouvant être utilisée dans tous les sens : seule, la lentille a été achetée; le pied de la loupe est en cuivre et provient d'une ampoule électrique inutilisable. Un peu de plomb à la base donne de la stabilité; au-dessus, une tige de fil de fer assez gros, une vis, puis deux attaches de ceinturon de soldat, enfin la loupe elle-même. Nombreux aussi les autres appareils ingénieusement construits ou adaptés : l'un, destiné à montrer la propagation des ondes, est formé d'un châssis de bois et de plusieurs billes de buis; voici deux pyromètres, plusieurs pendules électriques, des boules de cuivre isolées sur paraffine, un prisme même. Un aréomètre retient notre attention : il est formé d'une ampoule électrique usée dont le fond est alourdi par une masse de plomb; au-dessus une tige de fer et un plateau en fer blanc. M. Gougeard nous explique quelques expériences simples à la portée de tout le monde. Pour montrer que l'air est pesant, par exemple, on pèse une ampoule électrique usée, puis on troue la pointe de cette ampoule, et on pèse de nouveau. Le poids a augmenté de quelques centigrammes. Ou bien encore, on comprime de l'air dans un vase clos, ballon ou même bidon, à l'aide d'une pompe à bicyclette et d'une valve : le poids est augmenté de plusieurs grammes. Je ne cite que quelques-unes des nombreuses explications que nous donne le directeur de l'école. Un voltmètre, fabriqué avec un ressort de montre, lui a coûté beaucoup de peine. Il a fabriqué également lui-même des rhéostats qui vont très bien, même des transformateurs. Un petit appareil pour préparer insectes et papillons nous est présenté; et nous apercevons dans des boîtes de riches collections d'insectes classés. Nous admirons l'habileté et la persévérance du maître que nous avons devant nous, lorsqu'il nous est permis d'observer la carte de France en relief qu'il a faite lui-même, sans aucun modèle, et seulement d'après des livres et des chiffres d'altitudes. Il y a travaillé des années.

Ce n'est pas tout; M. Gougeard est téléphoniste, et téléphoniste sans fil; il reçoit tous les jours les messages de la Tour Eiffel, grâce à une antenne que lui-même a posée sur un arbre de la cour.... Avant de partir, nous allons visiter la bilbiothèque; car ce maître infatigable fait sa classe, dirige son école, est chef de musique, organise des conférences populaires et tient la bibliothèque du canton. Ingénieux encore ici, il a établi pour chaque livre une fiche où il inscrit le nom de tous les emprunteurs au fur et à mesure. Il expédie des caisses de livres dans les six communes du canton; et, pour plus de sûreté, il fait toutes ses opérations en double, ce qui permet d'éviter toute perte de livres. Mais quel travail!

Il est tard; il faut partir. Nous emportons de cette école, un souvenir ineffaçable. Nous avons vu à l'œuvre un instituteur d'élite. Il restera pour nous un bel exemple de labeur, d'intelligence et d'énergie.

A travers les périodiques étrangers.

Amérique latine.

Années 1921 et 1922.

Mexique. — Après les misères des années de révolution, il passe sur le Mexique un souffle de renouveau. Le principal artisan de l'œuvre rénovatrice dans le domaine de l'enseignement est le recteur de l'Université de Mexico, M. Vasconcelos, actuellement ministre de l'Instruction publique.

Le 14 mai 1921 a été célébrée la *Fête de l'Instituteur*, qui a revêtu le caractère de solennité nationale. Dans son discours, D. José Vasconcelos a rappelé les services rendus par les maîtres primaires « créateurs de foi intégrale » et donné la formule de l'action nécessaire : « que les écoles soient libres et bien dotées », — « que la fédération de l'enseigenement unisse les efforts de tous ». Au banquet offert aux instituteurs, le président de la République, général Alvaro Obregon, a prononcé une importante allocution : « Nous désirons que le corps enseignant puisse s'isoler des luttes et des ambitions politiques et qu'il soit placé sur un plan si élevé que n'arrivent point jusqu'à lui les intrigues mesquines, afin qu'il puisse remplir sa haute et noble mission ». (Education y Cultura, Mexico, 15 juin 1921.)

Le programme pour 1922 prévoit l'ouverture de 200 écoles nouvelles de kindergarten dans les quartiers pauvres de la capitale, de 100 écoles rurales, la création d'une Académie normale du soir et de cours de perfectionnement pendant les vacances. Une école nationale d'agriculture a été inaugurée.

D. José Vasconcelos vient de faire imprimer 100 000 exemplaires de Don Quichotte pour être distribués aux enfants des écoles. (Magisterio du 10 mai 1922.)

L'instruction publique du Mexique est désormais centralisée par la création d'une Secrétairie d'État à l'Instruction publique.

Saint-Domingue. — Le 20 mai 1921, le gouvernement militaire de la République dominicaine fermait les écoles à cause de la crise économique. Le personnel enseignant offrit de continuer gratuitement son service. Le gouvernement militaire n'accepta pas cette offre désintéressée, mais annonça peu après que les fonds nécessaires seraient trouvés pour permettre la réouverture des écoles au mois de juillet suivant. (Du Boletin de Tegucigalpa, juillet-août 1921.)

San Salvador. — Le nombre des écoles primaires était l'année dernière de 805 dont 514 écoles urbaines et 206 rurales, plus 85 cours du soir; il faut y ajouter 27 écoles municipales et 40 collèges publics ou privés. L'augmentation sur l'année précédente est de 21 écoles et 2 000 élèves.

Guatémala. — Le 12 septembre 1921, s'est tenu un Congrès pédagogique centro-américain, dans la capitale du Guatémala. On sait qu'un effort tenace de quelques hommes politiques tend à créer un État fédéré des six petites républiques du Centre-Amérique, dont l'indépendance n'est actuellement pas très assurée.

Honduras. — Le Directeur général de l'Instruction publique a adressé à toutes les écoles primaires une copie des programmes de l'enseignement agricole de la République de Cuba; il recommande à tous les maîtres de l'appliquer et de présenter à la fin de chaque année les produits récoltés selon ses prescriptions avec les autres témoignages de l'activité scolaire. (Boletin de la Escuela normal de Varones, juillet-août 1921.)

Nicaragua. — La république ayant élu un nouveau président, D. Diego Chamorro, celui-ci, en prenant possession de sa haute fonction a annoncé dans son message du 19 janvier 1921 les principes de son administration : « Je donnerai une attention toute particulière à l'enseignement populaire, à l'amélioration de sa situation et de ses méthodes, pour qu'aucun père de famille ne dédaigne de confier ses enfants à l'école publique. Entre toutes les matières d'instruction, on apportera un soin particulier aux principes de morale et d'urbanité, négligés précédemment et si indispensables à la vie sociale. »

L'État achève la construction de l'Institut Pédagogique nouveau, qui sera un édifice considérable. Cet institut, qui prépare les maîtres diplômés ainsi que les bacheliers de Sciences et de Lettres compte 800 élèves « sous la savante direction de 24 professeurs européens ». (Educación de Managua, année 1921.)

Costa-Rica. — La coutume des jardins scolaires répartis entre les élèves s'étend de plus en plus. Une école-ferme est établie à Saint-Vincent. Des institutrices de retour d'Europe font campagne pour la méthode Montessori. — Le 22 novembre 1921, le président de la République a présidé à l'école normale une fête en l'honneur de l'Institu-

teur. (ARDUA, revue de l'École normale de Costa-Rica, Heredia, 15 décembre 1921.)

Colombie. — Pour l'instruction primaire, la République de Colombie dispose de 5 310 écoles, dont 2 000 sont installées dans des édifices publics, quelques-uns desquels, dans la capitale notamment, sont de construction récente. Chaque province a une école normale de garçons et une de jeunes filles. A Bogota se construisent actuellement dans l'avenue du Chili, deux Instituts pédagogiques, un pour les étudiants de chaque sexe.

Parmi les provinces colombiennes, celles d'Antioquia est particulièrement active au point de vue de l'enseignement. Le rapport de son directeur général de l'Instruction publique, D. Alejandro Munera, donne une idée complète de ses efforts méritoires, mais encore peu couronnés de succès : environ 58 p. 100 seulement des enfants en âge scolaire fréquentent les écoles. (INFORME presentado al Gobernador, février 1922.)

Une institution intéressante de cette province est la maison de correction : « Maison des mineurs et du travail », fondée en 1914 et qui est régie d'après des principes très modernes, par la collaboration de médecins psychiâtres, de maîtres spécialistes des enfants anormaux, et d'où l'élément coercitif, le personnel de police a complètement disparu en 1921. Elle publie une revue intéressante, ESTUDIO Y TRABAJO, où sont étudiés surtout les problèmes de psychopathologie.

L'État de Colombie a édicté en 1921 deux lois importantes, qui concernent indirectement l'éducation : loi sur la protection de l'enfance et la constitution de tribunaux pour mineurs; — loi organisant l'enseignement agricole. (ESTUDIO Y TRABAJO, années 1921 et 1922.)

Vénézuéla. — On signalera dans ce pays le développement des écoles d'arts et métiers : celle de Caracas est divisée en quatre années d'études et contient plus de cinq cents élèves adultes.

Bolivie. — Un groupe de professeurs vient de fonder l'École nouvelle libre. Les heures du matin seront consacrées au calcul, à la lecture, l'écriture, la rédaction; celles de l'après-midi à la géographie, l'histoire, les promenades, les jeux et exercices physiques. Par disposition gouvernementale, dans toutes les villes, capitales de province on enseignera à l'école primaire un métier; cet enseignement technique y commencera dans la 4° année d'études. (ANALES, avril 1922.)

Brésil. — Comme suite aux travaux de la Commission nationale chargée d'étudier la question de l'enseignement professionnel, il a été institué cinq grades et types divers d'écoles professionnelles ou techniques : écoles professionnelles élémentaires; instituts professionnels secondaires; écoles agricoles secondaires; cours professionnels de perfectionnement; écoles normales des arts et métiers. Notons dans ce programme l'observation suivante : « Les écoles professionnelles doivent être la suite naturelle des écoles élémentaires et satisfaire la tendance innée de l'enfant à fabriquer des objets de ses propres mains;

de cette manière seulement on pourra lutter contre le préjugé traditionnel et déprimant qui veut que la fréquentation d'une école professionnelle soit la marque d'un niveau social inférieur et qu'une telle école n'est bonne que pour ceux qui ne peuvent se procurer d'autres moyens d'éducation. En effet le passage immédiat du degré élémentaire à l'école professionnelle ne laissera pas le temps au préjugé de se former dans l'esprit de l'enfant. Ainsi le travail d'atelier, coordonné avec l'instruction générale, se présentera comme la satisfaction d'une aspiration naturelle et inspirera non seulement le respect mais l'amour du travail manuel ». (Coltura popolare, juin 1922.)

Du 27 août au 5 septembre 1922 s'est tenu à Rio de Janeiro le troisième Congrès américain de l'Enfance, organisé par le docteur Aloysio de Castro, en accord avec le docteur Moncorvo Filho et l'association brésilienne de protection de l'enfance. Ce congrès fait partie des cérémonies du Centenaire de l'indépendance brésilienne; il s'accompagne de deux expositions : Puériculture et hygiène infantile, Pédagogie et hygiène scolaire.

Paraguay. — L'événement important est la promulgation en août 1921, avec application à partir du 1er janvier 1922 d'une loi organique du personnel enseignant. Par cette loi, le personnel est divisé en quatre catégories : professeur normal (traitement, 2 000 piastres); maître normal (1 200); maître normal élémentaire (800); maître sans titre professionnel (400). Les promotions sont toutes au choix après cinq ans et comportent une augmentation de 12 1/2 p. 100 du traitement. La retraite est de droit après vingt-cinq ans de service et quarante-cinq ans d'âge. Dans les cinq premières années où ils sont employés, les maîtres sans titre pourront être mis en disponibilité à un moment quelconque pour laisser la place à des maîtres pourvus de diplôme.

Uruguay. — L'active république orientale de la Plata possède une des meilleures revues pédagogiques qui paraisse en langue espagnole : Anales de Instruccion primaria, dont les articles de fond, les traductions et les chroniques alimentent bon nombre de périodiques de l'Amérique latine et même de l'Espagne.

Parmi les articles, on notera, dans l'année 1921 : Rafael Schiaffino, les arriérés; Santin Rossi, la fonction biologique de l'éducation; Soriano, projet de loi des écoles professionnelles, et les résultats d'une vaste enquête sur l'école rurale; — pour l'année 1922 : Hippolito Coirolo; un essai de psychologie expérimentale : enquête sur la vocation professionnelle; Maria Orticochea, quelques idées sur un nouveau programme d'histoire pour les écoles primaires; Paulina Luisi, plan et méthode d'enseignement sexuel.

Un des traits les plus notables de la vie scolaire uruguayenne, c'est l'extension des cours de perfectionnement organisés pour les membres du personnel primaire : instituteurs-adjoints, directeurs, inspecteurs. Après les cours de vacances de Montevideo on a donc vu s'ouvrir ceux

de Maldonado, du 15 au 31 décembre 1921. Outre les enseignements et discussions relatifs à la pédagogie pratique et spécialement à l'enseignement agricole et professionnel, de nombreuses conférences se proposèrent d'éclairer le personnel de la province sur les tendances les plus récentes de l'éducation : réformes allemandes, l'école du travail de Kerschensteiner, la pédagogie de Dewey, l'école de Rabindranath Tagore. Le Nouveau Monde aime les nouveautés.

République Argentine. — Au point de vue administratif, un changement notable a eu lieu au cours de cette période : l'autorité suprême en matière d'enseignement primaire, le *Conseil d'Éducation*, violemment attaqué en 1921, notamment par Sr. Bunge, professeur de pédagogie à l'Université, actuellement député, a subi des remaniements profonds. D. Angel Gallardo qui occupait depuis si longtemps la présidence et sous l'administration de qui la lutte contre l'ignorance a été si vigoureusement poussée (1 576 écoles nouvelles ont été édifiées dans cette période à Buenos-Ayres et dans les provinces) a donné (septembre 1921) sa démission et a été nommé ministre d'Argentine à Rome. Sa démission a été suivie d'assez près par celle de son collaborateur immédiat Sr. Herrera Vegas. La présidence du Conseil national est actuellement occupée par un des anciens membres du Conseil, D. Jorge Boero.

Du 16 au 23 août 1921 s'est tenu à Parana un congrès d'éducation, organisé à l'occasion du cinquantenaire de la fondation de l'école normale d'instituteurs. Les vœux sont répartis en quatre chapitres : 1° lois scolaires (caractère moral, patriotique et démocratique à leur donner — dans toutes les provinces elles doivent faire l'enseignement gratuit, obligatoire et laïque) ; 2° l'enseignement : il a pour but de former des citoyens de vie modeste, tenaces dans leurs entreprises et exacts dans l'accomplissement de leur devoir; 3° action sociale de l'école : par la pratique à l'école de la coopération, par les exercices physiques et un enseignement pratique à l'atelier et au jardin d'essai, on formera l'élève à la conscience de ses futures responsabilités de citoyen; 4° l'instituteur : la base de l'éducation nationale argentine est la personnalité de l'instituteur, érigé en exemple vivant de morale et de civisme.

Par décision en date du 3 janvier 1922, le Conseil national d'Éducation prescrit aux autorités scolaires de préparer pendant les vacances d'été (janvier) la création de *mille écoles nouvelles* : 10 dans la capitale, 850 dans les provinces, 140 dans les territoires.

Une disposition du 24 janvier 1922 accorde au personnel féminin enseignant, administratif et de service dépendant du Conseil d'Éducation un congé de maternité avec solde entière d'une durée de soixante jours.

Pendant les vacances d'été 1921-22, les instituteurs de Buenos-Ayres ont organisé un « camp » dans la plage la plus aristocratique de l'Argentine, à Mar del Plata. Cet essai a reçu un encouragement officiel par la visite des autorités du Conseil national.

Le bulletin de statistique municipale indique pour Buenos-Ayres : 201 700 élèves dans les écoles primaires; 1 194 élèves à l'école normale de garçons; 1 552 élèves à l'école normale de filles; 683 élèves à l'école normale de langues vivantes (si ces institutions sont restées telles qu'elles étaient lors de notre visite, il faudrait comprendre dans ces totaux imposants les centaines d'élèves des écoles primaires annexes).

Le recensement scolaire de la province de Cordoba publié en juin 1922 fixe à 180 500 le nombre des enfants en âge scolaire (de cinq à quatorze ans) : sur ce nombre, 86 952 fréquentent régulièrement les écoles publiques et 87 600 sont illettrés. On voit qu'en dépit de la campagne énergique menée contre l'ignorance, l'État argentin a encore fort à faire pour répandre l'instruction dans les lointaines provinces andines.

Parmi les articles intéressants de cette période on peut noter :

Monitor de la educacion comun, janvier 1921 : Esther Ratto, le temple de la race (déclaration de sympathie ardente pour l'Espagne, après le désastre d'Anoual); février : compte rendu de l'exposition de travail manuel des territoires; avril : méthode pour recueillir les traditions populaires et constituer le folk-lore argentin; novembre : J. Patrascoin, méthodologie expérimentale du dessin; mai 1922 : Carlos Vergara, l'âme argentine et sa grandeur; juin : Arturo Moreyra, la psychologie dans les écoles normales.

Revista de Filosofia, septembre 1921 : Alberto Haas, psychologie sociale du peuple argentin; l'histoire et les conditions territoriales de l'Argentine diffèrent profondément de celles de l'Amérique du Nord; l'immigration partie de Buenos-Ayres a remonté les cours d'eau et les vallées qui s'irradient de ce point vers la chaîne des Andes, elle a eu un caractère exclusivement économique, individualiste et privé; si l'histoire des États-Unis semble avoir été calculée par un teneur de livres clairvoyant, celle de l'Argentine paraît l'œuvre imprévoyante et pleine de surprises d'un peintre génial, romantique et capricieux — la civilisation argentine de langue espagnole occupe toute l'étendue du pays depuis quatre siècles; jamais les immigrants ne pourront imprimer au pays cet « américanisme » qui est la marque de l'Amérique du Nord; il subsistera dans ce pays de la langue de Cervantes une forme de civilisation dont l'idéalisme artistique, sentimental, intellectuel et dynamique s'opposera avec une énergie consciente aux tendances mercantiles, utilitaires et puritaines.

La Obra, année 1921-1922, n°s 11, 13, 14, 15 et 18. Histoire de l'instruction primaire dans la République Argentine.

Chili. — Le 27 février 1921 a commencé la mise à exécution de la loi sur l'enseignement obligatoire, promulguée le 26 août précédent. L'obligation s'étend sur quatre années au moins et doit avoir été accomplie avant que l'enfant ait treize ans révolus; les quatre ans seront quatre saisons seulement à la campagne. Le programme comprend l'éducation physique, l'éducation morale et l'éducation intellectuelle; les matières d'enseignement sont : lecture et écriture, langue nationale,

doctrine et morale chrétiennes, hygiène, exercices gymnastiques et militaires et chant, dessin linéaire et géométrique et modelage, travail manuel, calcul système métrique et notions élémentaires d'arithmétique, histoire et géographie, notions élémentaires de sciences physiques et naturelles, éducation civique et notions élémentaires de droit usuel et d'économie politique. L'enseignement élémentaire comprend trois degrés d'éducation générale à deux années chacun et un quatrième degré d'éducation professionnelle qui pourra durer de une à trois années. La direction de l'enseignement primaire public est confiée à un Conseil d'Éducation.

Conformément à cette loi, en 1921 un Conseil d'Éducation a été constitué; le directeur général de l'enseignement primaire est D. Dario E. Salas, un des représentants les plus autorisés et les plus notoires de l'école pédagogique chilienne formée par le célèbre Instituto Pedagogico de Santiago.

Revista de Educacion Primaria, Santiago de Chili, 1921-1922; le numéro de mars-avril 1921 donne les actes administratifs qui ont accompagné la mise en vigueur de la loi nouvelle sur l'obligation scolaire.

Henri Goy.

Les livres.

I

Livres de Bibliothèque.

L'activité spontanée chez l'enfant. Ad. Ferrière.

En lisant les premières pages de cette brochure on se demande quels méfaits nouveaux valent à l'école une si véhémente accusation. C'est qu'en imposant aux enfants austérité, silence, immobilité, elle va contre leur activité spontanée. L'éducateur doit avoir pour principe, non certes de laisser libre jeu à toute initiative enfantine, mais de développer et d'orienter le développement des petites âmes. Quant au secret de son action sur elles, il est dans l'amour. Aimer, former les personnalités enfantines, n'est-ce pas aussi le ferme propos de nos éducateurs à tout degré? Leur intention du moins échappe à la critique de M. Ferrière.

Est-ce donc que l'école réelle demeure à distance de l'école idéale? La pratique est sans doute plus difficile que la théorie; et M. Ferrière lui-même n'en résout pas les difficultés. Car il lui faut admettre une discipline qui, dans l'intérêt de l'enfant, lui interdit certaines expériences, et les applications particulières des règles générales sont autant de problèmes. Il en est de même de la méthode d'enseignement intellectuel et moral fondée sur l'action. Il y a selon l'auteur trois champs d'action : les jeux, les activités constructives, les services rendus. La fonction intellectuelle de l'école repose surtout sur les activités constructives. Il faut traiter l'enfant un peu comme un artisan primitif qui tend et aime à pratiquer les métiers d'autrefois et qui par ce moyen conquiert une quantité de connaissances élémentaires. Les disciplines dites scolaires ne sont pas pour cela oubliées; elles sont fondées en intérêt, entendons par ce mot non un attrait éphémère et exclusif d'effort, mais une curiosité aiguisée à la fois par le travail manuel et par l'éveil intellectuel. D'autre part si le régime de liberté cher à Mme Montessori

est étendu à toute classe, la communauté de vues et d'intérêts suscite la forme collective de l'enseignement. Ainsi comprise, l'activité constructive ne résout pas les problèmes de méthode : lorsque M. Ferrière montre qu'en partant de la vie des primitifs il développe une sorte d'encyclopédie, il a beau maintenir chez les enfants le soin et le goût de rechercher, de classer, de savoir, en chaque étude particulière il est contraint de s'éloigner de l'activité et de l'intérêt spontanés. Il devra bien alors recourir à des procédés qui exercent l'activité intellectuelle proprement dite et lui proposent de nouveaux intérêts. Et si ces procédés eux-mêmes mettent l'enfant à même d'éprouver et de manier les réalités comme le veut notre pédagogie classique, il n'y a point de désaccord entre l'école et « l'école active », entre notre école et celle de M. Ferrière.

Puisque le principe de l'activité constructive ne peut soutenir toute la pédagogie, puisque d'autre part le travail manuel entre « à l'école par la voie éducative, et non par la voie professionnelle », il n'est pas juste de leur tout sacrifier. Il est excellent que tout éducateur accroisse la part qui revient à l'action dans la conquête de toute vérité et de toute habitude, qu'il conserve le souci des individualités en instituant des procédés collectifs de discipline et d'enseignement, enfin qu'il étende à divers métiers et par degrés la pratique du travail manuel. Mais on risquerait de faire œuvre factice à vouloir « changer l'axe d'orientation de la pédagogie ».

❦

Le traité des études de l'abbé Claude Fleury (1686). Examen historique et critique. L'abbé Gaston Dartigues, Docteur de l'Université, Professeur au petit sémin. d'Auch.

M. l'abbé Gaston Dartigues a pris pour sujet de thèse à Toulouse le « Traité du choix et de la méthodes des études » de l'abbé Claude Fleury (1686) ; il en a présenté un « examen historique et critique » consciencieusement informé et parfaitement clair. Il s'est plu à recueillir sur son auteur les meilleurs témoignages des grands critiques ; il a mesuré la part qui revient dans la genèse du Traité aux influences et aux relations, aux expériences pédagogiques dont la mieux suivie fut l'éducation des princes de Conti (1672-1680), à la réaction de la réflexion personnelle ; enfin, il a donné une couleur de nouveauté à une pensée qui s'était éloignée de l'Université et des Jésuites pour se rapprocher de l'Oratoire et de Port-Royal, mais en s'adaptant à une clientèle plus large et à une fin plus utilitaire.

Le traité de l'abbé Fleury apparaît à travers la thèse de M. l'abbé Dartigues moins original que ne le faisait espérer cette première louange, moins digne peut-être de retenir longtemps l'attention. Le défaut de profondeur que M. l'abbé Dartigues lui-même découvre à la première partie, ou « histoire des études » avant le XVIIIe siècle, ne disparaît pas avec la deuxième. Sans doute il s'y trouve bien des vues qu'on loue à Port-Royal, et bien d'autres qu'on louera dans Rousseau ;

pourtant autre chose est l'indication d'une idée juste, mais inefficace, autre chose l'affirmation lumineuse d'un principe et le développement fécond de ses conséquences. Même ce principe utilitaire de la division des études, selon qu'elles sont nécessaires, utiles, curieuses ou inutiles, ne peut être vanté sans réserves comme l'expression d'un rapprochement entre l'école et la vie réelle. D'autres principes plus élevés font défaut à ce programme, et d'autant plus qu'en matière d'éducation, l'abbé Fleury s'en remet à la religion et à la morale traditionnelles. Le latin vient avec les « études utiles »; au même plan, l'idée est heureusement énoncée d'un enseignement intuitif de l'histoire et des sciences, mais le développement en est restreint. Et combien de disciplines, utiles d'un point de vue élevé, sont reléguées au plan des « études curieuses »!

Le traité de l'abbé Fleury n'a plus, semble-t-il, qu'un intérêt historique, intérêt qui grandit avec les pages consacrées aux études professionnelles des prêtres, des magistrats, des officiers, et avec le programme d'un enseignement féminin, voisin du programme de Fénelon. Nous ne saurions y voir avec M. l'abbé Dartigues la première idée de la réforme réalisée en 1902 dans notre enseignement secondaire; il est vrai que celle-ci n'est pas loin de dater à son tour.

Statistique annuelle de géographie humaine comparée, par Jean Birot. Hachette, 1922. Prix 5 fr.

C'est la reprise d'une publication annuelle interrompue par la guerre et dont la valeur est inappréciable. Sous un format réduit, l'auteur met à la disposition des professeurs de tout ordre les renseignements statistiques et économiques les plus récents, qui sont indispensables dans l'enseignement de la géographie. Il permet ainsi de corriger facilement, sans aucune recherche dans les revues ou annuaires spéciaux, les chiffres si rapidement inexacts et périmés des manuels. On ne saurait donc trop recommander cette excellente brochure dont le texte, accompagné de croquis et de graphiques nombreux, est réparti sous les rubriques suivantes : population et superficie; aliments; textiles; combustibles; métaux; commerce.

Précis du droit usuel, par F. Alengry, docteur ès lettres et en Droit, Recteur de l'Académie de Besançon. 4e édition. Alcide Picard.

On n'est pas surpris que ce Précis inaugure sa 4e édition, quand on voit tout ce qu'il contient en 500 petites pages. Tout le Droit Public et tout le Droit Civil et la Procédure et même un formulaire de procédure pratique. Cette ample matière est parfaitement ordonnée, clairement exposée sans brièveté excessive; quelques vues philosophiques ou historiques sur l'évolution des idées et des institutions viennent quand il le faut.

Enfin l'édition tient compte de la législation la plus récente, même de celle qui n'est qu'en projet : tribunaux d'enfants, nouveau régime fiscal, nouvelle loi électorale, projet de loi militaire, Société des Nations, etc.

L'étude du Droit a quitté l'enseignement secondaire des garçons, mais elle subsiste dans l'enseignement secondaire des filles; elle vient de s'installer amplement dans les programmes des Écoles supérieures, et même, sous forme sociologique, dans ceux des Écoles normales. Par ces qualités didactiques et pratiques ce Précis peut rendre des services à tous ces enseignements, — et aussi bien, en certaines occasions, aux personnes démunies de traités spéciaux.

La civilisation hellénique, par Maurice Croiset. 2 vol. in-16. Collection Payot.

Toutes les notions utiles à posséder sur le rôle de la civilisation hellénique dans l'histoire du monde, et tout d'abord sur ce qu'a été exactement cette civilisation se trouvent réunies dans les deux petits volumes de M. Croiset. On y apprend parfois ce qu'on savait déjà, mais plus souvent encore ce qu'on croyait savoir et ce qu'on ne savait pas. De nouvelles découvertes précisent chaque jour nos connaissances sur la civilisation crétoise, sur l'art grec primitif : ce petit livre, sans entrer dans beaucoup de détails, en tient compte. On le lit avec plaisir; on le consulte avec fruit.

L'art et l'histoire, par Paul Lorquet. 1 vol. in-8. Payot, Paris.

Avec cette tranquille assurance qui semble née de la guerre, M. Paul Lorquet traite dans son volume de 300 pages la plupart des questions qui touchent l'esthétique considérée comme science particulière ou comme auxiliaire de l'histoire. Il y faudrait une érudition universelle, puisque l'architecture et la danse, en Égypte comme en France, la peinture aussi bien que « les arts du goût, du toucher, de l'odorat », dans tout le monde connu, y deviennent objet d'étude. On en veut un peu à M. Paul Lorquet de céder ainsi au goût du jour pour les synthèses hâtives.

Ceci dit, on a plaisir à reconnaître que l'ouvrage fait penser, qu'il attire l'attention sur des sujets intéressants, qu'il est fort élégamment écrit et enfin que les idées essentielles se font aisément accepter. Le mérite principal des livres de ce genre, c'est de communiquer aux lecteurs le goût de l'auteur pour les sujets qu'il traite et de leur donner le désir d'élucider aussi précisément que possible quelques points particuliers, c'est, en somme, de les amener par une voie détournée au véritable esprit scientifique, sans lequel il n'y a que régression intellectuelle.

La foi jurée, par G. Davy, doyen de la Faculté des lettres de Dijon (374 p. Prix : 17 fr. 50. Alcan).

Le *contrat* est bien l'acte le plus familier de notre vie sociale; il paraît le geste le plus simple et le plus naturel de notre intelligence et de notre conscience morale.

Oui, mais il faut se méfier de la simplicité apparente et se souvenir que notre intelligence et notre conscience actuelles sont le produit d'une très longue évolution. — Que l'on pense donc à tout ce qui est impliqué dans le contrat. Deux individus qui contractent exercent, en réalité, le privilège de *légiférer* pour une affaire déterminée; la parole qui a engendré la loi qu'ils se sont donnée enchaîne l'avenir; la société respecte cette loi, fait à chacun des contractants une obligation de la respecter, met au service de cette obligation la contrainte publique. — Tout cela est en formidable contraste avec ce que nous savons des sociétés primitives qui pensent si peu à l'individu et à ses droits.

Le processus qui, au long des siècles, a mené au contrat, tel est le sujet considérable que M. Davy s'est donné pour tâche d'étudier, et le présent volume est le premier de son étude.

Nous en restons encore aux premières origines, telles qu'on peut les saisir chez les Indiens d'Amérique et les historiens de l'antiquité la plus reculée. Le contrat n'apparaît pas encore, mais sa fonction commence à se dessiner et M. Davy retrouve ce fait extraordinaire que, pour s'accomplir, elle emprunte le droit statutaire qui régit la famille, le mariage, les rapports entre groupes. Voici, par exemple, la parenté; elle comporte des obligations. Des groupes d'hommes veulent justement établir entre eux de semblables obligations; mais ils ne sont pas parents. Qu'à cela ne tienne. Ils se feront artificiellement parents par la pratique de rites sanglants (c'est l'*alliance par le sang* dont l'ethnographie nous rapporte tant d'exemples); ou bien ils contracteront mariage en prenant des femmes les uns chez les autres selon des formes strictement réglementées. Bref les hommes, ignorant le contrat, arrivent à contracter en changeant de statut.

On ne peut songer ici à résumer un pareil travail. Une multitude d'institutions primitives, toutes plus saugrenues les unes que les autres, sont ici expliquées, révèlent leurs sens caché et deviennent parfois un spectacle touchant : on y voit la prodigieuse ingéniosité de l'homme pour ajuster à ses besoins les instruments les moins maniables, les plus rudimentaires. Le livre de M. Davy est un livre sévère de spécialiste, dur à lire, remarquable par l'information, la pénétration dans l'analyse. On a l'impression d'un savant qui reconstitue des fossiles informes.

Évidemment la *science*, — et pas seulement la *description*, des premières phases de l'évolution humaine est en train de se faire. Notre passé commence à s'expliquer. Et maintenant cette science archéologique nous sera-t-elle de secours pour les problèmes que nous avons à

résoudre dans la société où nous vivons? Il n'y a, en définitive, que la preuve par le fait qui compte et il faut bien avouer que jusqu'ici la preuve par le fait n'est pas venue. — Le *contrat* et le *statut* ont été intimement mêlés à l'origine. S'ensuit-il qu'ils ne sont pas, de nature, hétérogènes et que cette hétérogénéité n'ait pas pour destinée de s'accentuer par la force d'une logique interne qui ne dérive pas de conditions sociales d'existence? La science des origines ne nous éclaire guère là-dessus et ne nous dit pas dans quel sens il faut pousser.

M. Davy, il est vrai, fait luire à nos yeux une promesse qui changerait singulièrement la signification et le rôle de cette science. Il montrera dans son second volume, nous annonce-t-il, comment il y a *une hiérarchie des faits, un progrès séculaire de la conscience morale*, permettant de *fonder des jugements de valeur*. Voilà qui est nouveau dans l'école de M. Durkheim. Jusqu'ici on y professait que toutes les morales sont relatives, chacune bonne seulement pour la société où elle prend naissance. Serait-il donc possible de hiérarchiser ces morales, et pourrait-on extraire cette hiérarchie de l'analyse des faits sociaux? Il y a là assurément de quoi faire attendre avec encore plus d'impatience et de curiosité le second volume.

⚜

La tradition philosophique et la pensée française. Leçons professées à l'École des Hautes Études sociales (Bibliothèque de Philosophie contemporaine. 356 p. Prix : 20 fr. Alcan).

Ce livre n'est pas une histoire de la Philosophie, car certains des plus importants créateurs philosophiques n'y sont pas étudiés, Leibnitz par exemple, ou Kant. Il n'a rien de systématique, étant composé de leçons données par des maîtres différents sur de grands philosophes. Mais ces maîtres sont d'éminents spécialistes en la matière. Leurs études sont courtes, mais ils ne sacrifient rien à la vulgarisation. Au contraire. Ils dégagent avec profondeur l'essentiel des systèmes, sans aucun appareil d'érudition et replacent constamment les penseurs qu'ils étudient dans les courants intellectuels qui les portaient parfois à leur insu. C'est donc un livre plein d'intérêt et d'instruction pour qui veut comprendre la pensée philosophique ; comme il est impossible de le résumer, on ne peut que signaler ici les études qui le composent : « Épicurisme et stoïcisme » par Th. Ruyssen. — « Le Néoplatonisme » par Bréhier. — « Descartes » et « Spinoza » par Brunschvicg. — « Maine de Biran » par R. Lenoir. — « Ravaisson et Boutroux » par R. Lenoir. — « Renouvier » et « Cournot » par Mme Prenant. — « Saint-Simon, Fourier, Proudhon » par A. Berthod. — « Auguste Comte » par Lévy-Bruhl. — « Michelet, Renan, Taine » par J. Pommier. — « Ribot » par R. Lenoir. — « Espinas » par R. Lenoir. — « Hamelin » par D. Parodi. — « Bergson » par R. Gellouin.

L'Année psychologique, publiée par Henri Piéron, professeur à l'Institut de Psychologie de l'Université de Paris (Alcan, 608 p. Prix : 40 fr.).

Voici encore un signe de l'admirable effort de la France pour maintenir son activité intellectuelle malgré tant et de si grandes difficultés matérielles. *L'Année psychologique* fondée en 1894 par Beaunis et Binet, interrompue par la guerre, vient de renaître. Beaunis n'est plus; Binet lui aussi est parti prématurément, laissant un si grand regret au public enseignant dont il était l'ami. Leurs disciples et leurs jeunes émules reprennent l'œuvre. Il faut remercier et féliciter M. Piéron de sa vaillante initiative.

Copieux volume de 600 pages, du caractère le plus technique et le plus sévèrement scientifique.

La première partie se compose de mémoires entièrement originaux, fruits de longues recherches personnelles.

De M. Foucault « les sensations visuelles élémentaires autour de la tache aveugle »; étude pleine de nouveauté pour le spécialiste du champ visuel. — De M. Rabaud « le comportement des diverses araignées » qui nous donne une vue du monde animal combien éloignée de celle qu'apportaient les livres populaires de Fabre. — De M. Piéron, un travail de science minutieuse et patiente sur les rapports de temps et d'intensité de l'excitation à la sensation. — De M. Wallon sur *les réactions motrices dans les crises dues à l'émotion* où l'on voit que les expériences de guerre ont fait accomplir un singulier progrès à l'étude des psychoses. — De M. Philippe « à la recherche d'une sensation tactile pure » intéressante pour les rapports de la sensation à la perception. — De M. Abramson, *Recherches sur les fonctions mentales de l'enfant à l'âge scolaire*, d'où il semble ressortir que la science des tests en est encore à la période d'élaboration.

La seconde partie est une revue critique de tout le travail psychologique contemporain, indispensable à qui veut se tenir au courant. S'il était permis au lecteur de formuler un vœu, peut-être ferait-il entendre celui d'avoir des analyses moins nombreuses mais plus amples et plus secourables au profane.

Pourquoi il est indispensable d'avoir une méthode à l'École maternelle. Rapport présenté au Congrès des Écoles maternelles, par F. Garcin, secrétaire général de l' « Éducation enfantine ». Une brochure de 32 pages, chez Nathan.

L'auteur montre dans la première partie de son exposé que toute méthode d'éducation comprend une « doctrine », c'est-à-dire des principes généraux qui en sont l'idée inspiratrice et une « technique » faite de l'ensemble des procédés par lesquels la méthode est appliquée.

M. Garcin indique ensuite de façon assez juste, mais forcément incomplète et un peu trop simplifiée ce qui caractérise la méthode Frœbel et la méthode Montessori.

La dernière partie contient quelques remarques exactes sur la méthode maternelle française et les idées dont elle s'inspire; mais nous y chercherions vainement le « flambeau » qui doit éclairer subitement d'une lumière éclatante une doctrine qui, de l'avis de l'auteur, n'a pas été jusqu'ici assez clairement exprimée.

Quant aux vœux qui terminent cet exposé, si la forme n'en est pas toujours très heureuse, ils sont cependant de ceux auxquels on peut souscrire. Les vérités qu'ils expriment ne sont ni nouvelles, ni subversives.

Ψ

Vers le monde d'Einstein, par A. et R. Sartory. 1 vol., chez Quillet.

Voici, après tant d'autres, un nouveau petit livre d'initiation aux théories de la relativité. Les auteurs n'ont pas la prétention d'exposer l'enchaînement de ces théories, puisqu'ils laissent absolument de côté l'appareil mathématique. Ils ont adopté en quelque sorte l'ordre historique; et à ce sujet on les louera de la précision et de la conscience qu'ils ont mises à rendre à chacun son dû. Les petites notes biographiques sur la plupart des auteurs cités seront très appréciées. Un tiers environ du livre est consacré au rappel des notions indispensables pour aborder la théorie d'Einstein; puis nous voici à la célèbre expérience de Michelson et aux questions qu'elle a posées. Une première réponse, mais insuffisante, est fournie par Lorentz. « Enfin, Einstein vient. » Mais la première théorie de la relativité (relativité restreinte) était insuffisante à classer tous les faits; c'est Einstein lui-même qui perfectionna sa première œuvre et en fit la théorie de la relativité généralisée. MM. A. et R. Sartory nous exposent les principales conclusions de celle-ci touchant les lois de la lumière et les idées que nous nous faisions jusqu'ici de l'espace et du temps. A la lecture de cet ouvrage on éprouve que les auteurs ont de la sympathie pour Einstein et ses théories; toutefois, — et on appréciera cette marque d'impartialité — ils ont tenu à terminer leur livre par des citations assez substantielles de physiciens ou mathématiciens qui se sont occupés des théories d'Einstein et qui les ont appréciées diversement : MM. Painlevé, Picard, Carvallo, Lecornu, Cartan, etc.

Le livre agrémenté d'un joli portrait d'Einstein est fort bien présenté.

Ψ

Platon. Œuvres complètes. Traduction française. — **Lucrèce**. De la Nature, *id.* — **Sénèque**. Dialogues, *id.*

Sous le patronage de l'*Association Guillaume Budé*, la « Société les Belles-Lettres (157, bd. Saint-Germain) » publie non seulement les principaux textes grecs et latins mais, en volumes séparés, leurs tra-

ductions françaises. Ces traductions, des plus soignées, rendront de grands services à ceux de nos professeurs d'Écoles normales qui, conformément aux programmes de 1920, ont à faire connaître à leurs élèves la civilisation antique.

Des brèves notices précèdent les traductions, mais on devinera combien elles sont précieuses lorsqu'on saura qu'elles sont rédigées par des hellénistes comme MM. Maurice et Alfred Croiset, MM. Masqueray et Mazon, des latinistes comme M. Gœlzer, M. de la Ville de Mirmont ou M Ernout.

Dès maintenant, la collection comprend non seulement deux volumes des œuvres de Platon (dont le premier renferme l'*Apologie de Socrate* et le *Criton*), un volume réservé à Lucrèce et deux volumes des *Dialogues* de Sénèque, mais la traduction de Théophraste, de quelques pièces d'Eschyle et de Sophocle, des *Satires* de Juvénal, des *Histoires* de Tacite. Tous ces ouvrages ont leur place marquée dans la bibliothèque de nos Écoles normales.

La constitution des atomes, par *A. Berthoud*. Collection Payot.

Le problème de la constitution des atomes n'a guère été abordé sérieusement que depuis une vingtaine d'années; mais les progrès ont été rapides, et nul physicien ou chimiste ne peut se désintéresser aujourd'hui des résultats déjà acquis. Le livre de M. Berthoud est un exposé concis, mais précis et complet, des connaissances actuelles sur la structure des atomes. L'auteur a évité, autant que possible, les développements mathématiques trop compliqués, et d'ailleurs non indispensables aux lecteurs qui s'attacheront surtout à l'exposé et à la discussion des hypothèses qui sont à la base de la théorie, et aux vérifications expérimentales.

Nous nous prenons à regretter que les vieux alchimistes, dont on a trop facilement ri, ne soient pas parmi ces lecteurs; avec quel plaisir ne trouveraient-ils pas dans les résultats nouvellement acquis à la science la confirmation de certaines de leurs vues philosophiques? Si dans les réactions chimiques, en effet, ce sont les molécules qui sont altérées, dans les transformations radioactives ce sont les atomes qui se désagrègent, et l'étude de la radioactivité nous met en présence d'une véritable transmutation des éléments. Nous pénétrons aujourd'hui intimement quelques-uns des secrets de la *matière*, à laquelle il répugne de plus en plus de donner le qualificatif d'*inerte*, car nous apprenons aujourd'hui à la regarder vivre.

Intelligence and politics, par James T. Shotwell, professeur d'histoire à l'Université Columbia, membre de la Délégation américaine de la paix. New-York, The Century C. 1921., 53 p.

Cet opuscule, si restreint soit-il, forme une contribution sérieuse à la

science politique en même temps qu'à la thérapeutique sociale de notre époque troublée.

L'auteur s'alarme de la menace que suspendent sur la civilisation, l'anarchie économique et la débâcle morale de l'après-guerre. En se tenant à égale distance des sceptiques qui n'ont que raillerie pour la démocratie et des optimistes qui somnolent dans leurs illusions béates, il cherche en homme positif les moyens d'emmagasiner l'expérience humaine et par là de renforcer la machine politique mise par le passé à la disposition du présent.

En historien austère, il ne cache pas que l'histoire vraie, établie après un délai parfois très long, diffère beaucoup des annales contemporaines des rois ou des républiques. Reprenant la dernière parole de Miss Cavell, « le patriotisme ne suffit pas », il la commente et montre que, par l'union émotive momentanément créée par la guerre, les problèmes sociaux sont normalement simplifiés. Pour les nations l'épreuve du rétablissement qui suit la guerre est parfois plus longue, plus rude et plus décisive que l'épreuve de la lutte armée. Par suite, c'est une grave erreur que de traiter le problème de la guerre comme uniquement militaire.

Chaque guerre est suivie d'une régression du libéralisme constructeur précisément à l'heure où la nation en aurait le plus besoin. Il laisse le terrain libre aux réacteurs, mais aussi aux extrémistes du socialisme (qui n'est plus aujourd'hui un pur groupement sentimental) et du communisme.

Comment se défendre contre ses maux opposés? L'arme la plus forte est « la connaissance bien dirigée ». La nation ne s'occupe encore que d'armer l'intelligence des enfants. Sur 19 millions et demi qui suivent l'école primaire aux États-Unis, un million et demi passent aux écoles supérieures diverses, et seulement 275 000 aux universités. Comment, en dehors de cette infime minorité, atteindre les 80 millions de citoyens et de citoyennes aptes à voter? L'avenir appartiendra à la nation qui saura le mieux tirer parti de l'intelligence de ses enfants. Que faire? La presse est essentiellement éphémère, insuffisante. Il faut instaurer la *science politique appliquée*. Le seul moyen est de pousser chaque parti politique à faire ce que les nations ont toutes pratiqué pendant la guerre : s'adjoindre un bureau de renseignements en vue d'établir les faits matériels. Alors seulement on pourra opposer à l'*action directe*, l'action continue des partis, l'*action des groupes*. Le précédent de l'office des recherches du Labor Party est concluant.

Malgré la démoralisation publique qui suit les guerres, la corruption politique est en décroissance en Europe (Guizot) comme en Amérique (Tammany Hall). Là encore, c'est l'éducation des masses qui, par un effet remontant, assainit les pratiques des dirigeants.

M. Shotwell est visiblement hanté par les aspects américains du problème; mais telles de ces constatations sur la tenue des nations dans la redoutable crise d'après-guerre sont encourageantes pour nous

Français; et ses propositions de fortifier encore l'éducation du peuple et de renforcer l'action politique par un effort impartial de documentation sont des remèdes précieux pour toutes les démocraties [1].

La psychanalyse au service des éducateurs, par Oscar Pfister. Traduit par Pierre Bovet, 1921. E. Boicher. Ed. Berne. Prix 15 fr.

La Psychanalyse n'est point l'analyse de l'âme humaine en général, mais l'analyse des forces inconscientes de cette âme. Elle repose sur cette idée que la plupart des névroses, des tics, des maladies mentales' des passions morbides, etc., ont peut-être bien des causes physiologiques plus ou moins compliquées, mais qu'elles ont aussi la plupart du temps des causes psychologiques. Seulement ces causes refoulées peu à peu dans le domaine de l'Inconscient restent pour nous mystérieuses. Il s'agit de les démêler, d'en retrouver l'origine et la signification profonde, d'entreprendre d'en triompher en mettant des forces nouvelles au service de la personnalité morale.

Le traitement des psychoses et névroses ne sera donc plus l'œuvre exclusive du médecin. L'idée de les guérir par l'hypnose supposait déjà qu'il existe, à l'origine, des idées fixes que l'on doit chasser et remplacer par d'autres idées. Sans nier les avantages et la nécessité de ce traitement dans certains cas particuliers, les psychanalystes estiment qu'il vaut mieux rechercher de façon précise l'origine psychologique de ces troubles, en faire voir d'une manière rationnelle l'absurdité au malade, et réintégrer peu à peu ces raisons obscures dans le clair courant de la conscience qui les ramènera à leur véritable valeur.

La méthode n'est point nouvelle. Le Dr Freud l'a déjà illustrée de façon étonnante. Mais précisément l'objet du pasteur Pfister est de défendre Freud contre les attaques dont il a été la victime, et de démontrer en particulier qu'il n'a point voulu ramener toutes ces raisons inconscientes à des causes sexuelles. Son objet est aussi d'apporter sa contribution personnelle à la doctrine grâce à ses nombreuses expériences, de préciser la nature de ce refoulement dans l'insconcient, d'étudier les transpositions étranges qui se produisent entre les causes inconscientes et leurs conséquences, (le symbole) de connaître les réactions du refoulé sur les manifestations conscientes, etc., de montrer enfin que la psychanalyse n'est pas un jeu de dilettante, ni surtout l'invention d'une imagination pervertie, qu'elle doit au contraire être mise au service de l'éducation morale. Et le livre se termine précisément par une série de conseils pratiques à ceux qui veulent l'orienter en ce sens.

C'est un livre fort intéressant, qui dénote chez l'auteur une convic-

---

1. Parmi les sociétés privées de documentation de cette espèce nées en France depuis la guerre, notons l'*Association républicaine de Rénovation nationale*, 12, rue de Poitiers et le *Comité national d'études politiques et sociales*, 45, rue d'Ulm.

tion ardente, une grande élévation morale, et un désir remarquable de mettre cette science au service des idées les plus généreuses. Ces sentiments s'y expriment par des images émouvantes, des comparaisons heureuses dont la traduction nous semble excellente.

On a seulement l'impression que le livre gagnerait à être composé de façon plus ferme et plus méthodique. On devine sans doute la pensée de l'auteur à travers les curieuses expériences qu'il cite et l'interprétation qu'il en donne. Mais on aimerait que les expériences citées fussent plus nombreuses et mieux classées. Les conséquences en apparaîtraient plus clairement aussi bien que le lien entre les diverses parties de la doctrine.

Tel qu'il est, c'est un livre curieux et dont le but est atteint, puisque l'auteur a voulu surtout appeler l'attention sur la psychanalyse et sa valeur morale.

Fr. Ch. Vischer, par O. Hesnard. 1 vol. in-8. 25 fr. F. Alcan.

Dans cette thèse si substantielle, M. Hesnard ne s'est pas proposé simplement d'étudier l'Esthétique de Vischer, mais de faire revivre sous nos yeux cet Allemand du Sud si épris de réalité vivante aussi bien que d'Art et de Métaphysique. Aussi nous le montre-t-il tour à tour au petit séminaire de Blanbeuren, — étudiant, répétiteur, puis professeur à Tubingue, — voyageur infatiguable à travers les Alpes, l'Italie et la Grèce, — mêlé enfin à la politique de son pays.

Et cela amène tout naturellement M. Hesnard à nous dépeindre de façon concrète et vivante ces milieux si curieux dans lesquels le philosophe a vécu. Ce n'est point d'ailleurs par une pure curiosité d'érudit qu'il y insiste, car ce milieu et le caractère si particulier de Vischer ont visiblement réagi sur sa pensée philosophique.

S'il est clair que c'est avant tout Hegel qui a exercé la plus grande influence sur son esprit, aussi bien que sur toute la génération contemporaine, — le goût passionné de Vischer pour la vie, son amour des exercices violents, ses voyages en Grèce et à Rome, tout cela a contribué à donner à sa pensée un tour concret et personnel qui éclate sans cesse dans cette formidable Esthétique, œuvre de sa vie entière.

De cette œuvre énorme, étrange, où les spéculations métaphysiques les plus abstraites et les analyses scolastiques des formes les plus variées du Sublime, du Tragique, du Comique viennent se mêler aux aperçus les plus ingénieux sur l'Art et à l'étude minutieuse des Techniques de tous les Arts, M. Hesnard a essayé de dégager les idées essentielles! L'originalité de Vischer, ses hardiesses heureuses, l'exubérance avec laquelle ses idées philosophiques se traduisent en images audacieuses et imprévues, tout cela apparaît clairement à travers les analyses de son historien.

Ajoutons seulement que M. Hesnard est si imprégné de la pensée de son auteur et que sa phrase se moule si naturellement sur la

phrase de Vischer qu'il faut parfois un léger effort pour traduire le traducteur lui-même! Mais peut-être était-il bien difficile de donner autrement une idée fidèle de cet étrange écrivain! D'autre part, la profonde érudition qui se révèle dans cet ouvrage, l'effort persévérant pour donner un aperçu complet des doctrines de Vischer font de cette thèse un ouvrage destiné à un public assez restreint.

Oserions-nous souhaiter que de ce travail considérable M. Hesnard voulût bien tirer un jour une étude plus restreinte, en particulier des milieux dans lesquels vécut l'auteur? C'est un livre qui serait assuré d'un large succès auprès de tous ceux que peut intéresser l'histoire des mœurs et des idées en Allemagne!

Sur la paix religieuse, par Guy-Grand, Gaëtan Bernoville, Albert Vincent. Politeia. Paris, Bernard Grasset.

La Paix Religieuse est-elle possible? L'est-elle en particulier sur le terrain de l'école, champ clos de tant de discussions si peu courtoises? N'y aurait-il pas intérêt tout au moins à convier laïques et catholiques à étudier de près la question dans un esprit de conciliation et de bonne volonté? C'est pour cela que M. Daniel Halévy avait demandé tour à tour à MM. Guy-Grand, G. Bernoville et A. Vincent d'exposer leur idées à ce sujet. Mais la Collection des Cahiers Verts ayant pris une orientation avant tout littéraire, c'est M. René Gillouin qui, dans la Collection Politeia, publie cette sorte de conversation entre le laïque, le défenseur des droits de l'Église, et l'instituteur public resté catholique pratiquant.

Pour M. Guy-Grand, l'entente, impossible sur le plan métaphysique, devient aisée sur le plan social : à condition toutefois que les catholiques prennent loyalement leur parti de cette longue évolution sociale qui a abouti tout naturellement à la laïcité de l'École aussi bien qu'à la séparation de l'Église et de l'État. Mais sous cette réserve, M. Guy-Grand témoigne de tant de courtoisie, de tact et de largeur d'esprit, il montre tant de sage raison, un tel souci d'impartialité, un désir si généreux de rechercher un terrain d'entente que, parmi les catholiques, les extrêmistes eux-mêmes ne peuvent s'empêcher de rendre hommage à ses intentions.

A plus forte raison ceux qui comme M. G. Bernoville n'affichent point une telle intransigeance! Pour celui-ci l'entente est possible sur la plupart des questions qui affectent l'intérêt national (orientation de la politique française, question de la famille et du divorce, etc.) Elle est plus malaisée sur le terrain de l'École, car les catholiques ne doivent point prendre leur parti des lois laïques; il leur faut obtenir tout au moins que l'Église et l'École laïque luttent à armes égales et la R. P. S. n'est que la première manifestation de ces revendications. M. Bernoville laisse entendre loyalement d'ailleurs que les catholiques ne revendiqueront pas simplement le droit commun : de l'hypothèse, ils passeront à la thèse, où l'Église chrétienne reprend son hégémonie.

Aussi malgré l'appel à l'entente, tout accord paraît désormais bien malaisé! Il l'est d'autant plus que M. Bernoville se fait une singulière conception de l'esprit laïque, le réduisant par exemple au culte de l'Idée de progrès Universel. La passion contenue de l'article contraste si vivement d'ailleurs avec le ton mesuré de M. Guy-Grand que l'inquiétude va croissant, à mesure que l'on avance dans cette lecture. Mais la curieuse lettre de M. A. Vincent remet les choses au point.

« Comment! disait déjà M. D. Halévy, dans l'enseignement supérieur et secondaire, la guerre religieuse pratiquement n'existe pas, l'enseignement n'est l'instrument d'aucune propagande. Mais sitôt qu'on approche de ces écoles de campagne où des innocents aux mains rouges jouent à saute-mouton, entre deux épelages, alors la fureur théologique s'éveille et les doctrines métaphysiques s'affrontent inexorablement. » M. Vincent, remontant aux causes historiques de l'état actuel, montre avec sagacité comment les menées cléricales ont provoqué tout naturellement l'état d'esprit des instituteurs et comment une nouvelle campagne réactionnaire, en rallumant la guerre, ne ferait que se retourner contre les catholiques sincères. Ces paroles ont d'autant plus de poids qu'elles émanent d'un instituteur public qui est en même temps catholique pratiquant. Il montre avec force les dangers de l'école confessionnelle; aussi envisage-t-il la disparition progressive de l'école privée! car la solution qu'il propose : « laisser dans l'École même les ministres des cultes se succéder, après que l'instituteur a fait sa classe » rend de plus en plus l'école confessionnelle inutile et dangereuse.

Sans doute on peut trouver cette solution également inquiétante. Il semble singulier, même de son propre point de vue, que M. Vincent fasse si volontiers abandon de l'éducation morale laïque. Nul mieux que lui ne sait qu'il s'agit avant tout pour ces élèves d'une éducation du caractère et du cœur et non pas d'une discussion métaphysique. S'il est malaisé de montrer à des enfants le lien des habitudes morales que nous voulons leur donner avec les Principes de la Morale laïque, ne l'est-il pas bien plus encore de faire voir le lien de la morale chrétienne pratique avec les dogmes du catholicisme? Ces dogmes, on ne les démontre point, on ne les explique point par définition même, on les enseigne. Comment leur lien avec la réalité serait-il plus sensible aux yeux de l'esprit que le lien qui unit à la réalité les principes de la morale naturelle?

Mais, quoi qu'il en soit, le grand mérite de cette lettre est de remettre les choses au point et d'apprendre à ceux qui le connaissent si mal ce qu'est l'éducateur public de la nation.

Nous ne saurions trop recommander à tous les maîtres, à tous ceux qu'intéresse la redoutable question de la paix religieuse, la lecture de ce livre si passionnant qui n'a point la prétention d'apporter des solutions toutes faites mais de montrer la nécessité d'envisager le problème et la manière dont les questions essentielles doivent se poser.

II

Livres de classe.

Notions de sociologie appliquées à la morale et à l'éducation, par A. Hesse et Gleyze. Préface de M. Paul Fauconnet (Écoles Normales, 2e année). Paris, Alcan, 1922, in-8, 292 p.

Voici enfin un manuel de sociologie dont il est permis de dire du bien. Les leçons que les auteurs rédigent ont été « éprouvées » dans l'enseignement d'une École Normale. Ils espèrent que, commentées par les professeurs, elles aideront normaliens et normaliennes à se reconnaître dans ce programme élémentaire de sociologie qu'on s'est plu à présenter parfois, comme un maquis si redoutable.

Aux inquiétudes qu'a soulevées l'introduction de la sociologie dans les Écoles Normales ce livre — qui est aussi le constat d'une expérience — apporte une réponse topique. Il prouve par le fait que sur la constitution et l'évolution de la Famille ou sur celles de l'État, sur les formes de la vie économique ou même sur celles de la vie religieuse on peut grouper dès à présent un certain nombre de notions générales et pourtant assez précises, qui attirent utilement l'attention des éducateurs sur ce que l'individu doit à la société.

Il va de soi, — comme l'indique judicieusement M. Fauconnet dans sa préface, — qu'il y a là plus de questions posées que de questions résolues : un pareil enseignement initie les esprits au progrès d'une science en formation. Mais quoi de plus fécond, justement, qu'une initiative de ce genre? Elle éveille le sentiment des difficultés de la science sociale et des conditions dans lesquelles elle s'élabore. Elle fait réfléchir en même temps qu'elle informe.

Les auteurs semblent avoir très bien compris cette double mission. Sans pédantisme, sans dogmatisme, ils font nettement mesurer à leurs lecteurs, à propos de chaque question centrale, ce qui est acquis et ce qui reste à acquérir. Sur plus d'un point d'ailleurs ils trouvent moyen d'indiquer, dores et déjà, des tendances historiques dominantes très propres à éclairer l'action. Signalons, comme particulièrement bien venues, les pages consacrées à l'évolution des formes et fonctions de la famille (p. 77-96), et surtout celles qui concernent les fonctions de l'État, dont la compétence devient plus étendue en même temps que sa souveraineté devient moins absolue (p. 140-168). Les auteurs discutent de façon fort pénétrante (p. 148) la conception présentés ici même par M. Pécaut, dans un article qu'on n'a pas oublié (nov. 21) sur les rapports de la *Société civile* avec le pouvoir de l'État.

Ajoutons un détail qui ne gâte rien : les idées sont souvent présentées avec talent. On rencontre sur son chemin plus d'un résumé bien charpenté, plus d'un développement bien mené (par exemple p. 17, sur le rôle économique de l'État, ou p. 128 sur les rapports de l'homme avec la nature).

Manuel des travaux pratiques pour occuper la jeunesse (Éclaireurs, patronages, écoles du jeudi, malades, etc.), avec 124 illustrations, par Willy Muller. Strasbourg, Finck, 1922. 1 vol. de 122 p. Prix : 8 fr. 70.

A l'heure où l'attention des instituteurs est appelée sur l'enseignement du travail manuel, sur la nécessité de varier en cette matière les exercices traditionnels, de les rendre à la fois plus éducatifs et plus directement utiles, d'exciter plus vivement l'intérêt qu'y prennent les enfants en leur indiquant plus nettement l'objet qu'ils doivent produire, le manuel de M. Willy Muller mérite d'être signalé.

Nos maîtres y trouveront la description — souvent illustrée — de travaux simples dont beaucoup sans doute sont déjà connus et pratiqués dans nos écoles et notamment dans nos écoles maternelles, mais dont plusieurs sont inédits. Même pour les exercices connus, on trouvera dans le petit livre de M. W. Muller des procédés ingénieux et simples qui devraient se répandre dans nos écoles (voir, par exemple, le chapitre consacré aux planches à tisser, aux plaques à tisser, aux cadres à tisser).

Le gérant de la « Revue pédagogique »,
MAX DELAGRAVE.

Coulommiers. — Imp. PAUL BRODARD.

La coopération scolaire en action.

A sympathie obtenue par l'œuvre de la Coopération à l'École primaire [1] nous a créé des devoirs. Aux nombreux correspondants [2] qui, avant de prendre la route, ont bien voulu nous demander la direction, nous devons des explications nouvelles, et, plutôt encore, une confirmation par les faits des idées déjà exposées ; leur tour viendra ensuite de nous faire connaître leurs découvertes dans une voie encore peu explorée jusqu'ici : nul doute que la *Revue Pédagogique* ne se montre pour eux aussi accueillante qu'elle l'a été pour nous. Aussi bien l'expérience instituée ici en 1919 peut être considérée comme terminée. Certes, nous faisons encore des expériences de détails, mais nous n'expérimentons plus une organisation qui a fait ses preuves. Forte de résultats qui sautent aux yeux [3], avec une force sans cesse accrue, la Coopération

---

1. *La Coopération à l'Ecole primaire*, par M. Profit, préface de M. Paul Lapie. Delagrave, éditeur.

2. Le filon mis au jour par la *Revue Pédagogique* se continue ailleurs qu'en Saintonge. Il a été recoupé jusqu'en Normandie, jusqu'en Provence et plus loin. Puissent les nouveaux pionniers le trouver toujours aussi riche !

3. Les chiffres donnés à la page 26 doivent être modifiés comme suit : 221 musées, 16 installations cinématographiques pour 45 classes, plus de 150 postes de propreté dont quelques-uns avec service dentaire, huit cercles populaires dont 4 avec radio-concert, outillages Plicque et cantines scolaires, etc. Certaines écoles à un seul maître ont acquis en trois ans pour 3 et 4 000 francs de matériel d'enseignement.

entre ici dans sa quatrième année. Par les enfants, elle a conquis les parents, les autorités, le public.

Cela durera-t-il? a-t-on dit — Ah! beaucoup moins, sans doute, que le repos plusieurs fois millénaire du pharaon Tout-Ank-Amon dans sa tombe inviolée! mais enfin cela dure et nous avons pour gage de durée l'intérêt éveillé chez les enfants, la satisfaction des maîtres qui ont à présent l'outillage indispensable à l'enseignement concret avec, en outre, un budget d'entretien à leur disposition, enfin les encouragements de plus en plus marqués des communes. Nous avons promis des faits, en voici deux tout d'abord, les deux plus récents.

Le 4 février 1923, à St-M. de L., a eu lieu notre 131e fête. La petite école mixte de cette localité de 191 habitants avait déjà son musée 1920; la nouvelle fête lui a rapporté une recette de 750 francs nets, de quoi compléter le musée, acheter des collections d'images, des livres de bibliothèque et faire les installations annexes : planches à observations, poste de propreté, etc. La première fête de l'arrondissement, qui est de décembre 1919, avait rapporté beaucoup moins. Sans doute, la technique s'est améliorée et, dans le public, on ne fait plus une moue de dédain à l'annonce d'une fête d'enfants; mais, surtout, une sympathie certaine s'est éveillée en faveur de l'École et la jeune institutrice de St-M., qui est là depuis quatre mois seulement, en a été joyeusement surprise.

Le même jour, le Conseil municipal de S., « Considérant ... que rien ne doit être négligé pour l'instruction du peuple », à l'unanimité votait un crédit de 2 000 francs pour l'achat de 8 armoires-musées que se chargent de remplir nos coopérateurs, et 500 francs pour diverses œuvres scolaires. Encore des faits? — En voici.

En demandant une première subvention aux municipalités, nous n'avions pas oublié de faire remarquer que le matériel à acquérir nécessiterait des frais d'entretien et que, pour ces frais, une petite somme devait être inscrite chaque année au budget. Dans nombre de communes (le tiers environ), cette « petite somme » se trouve égaler la somme primitive. En certaines localités, elle la dépasse. A H., par exemple, pour deux classes : 100 francs en 1920; 300 en 1921; 300 en 1922.

Et les conseillers municipaux, comme les particuliers, aiment toujours affirmer personnellement leur amitié pour l'école. A M., la C. S. a réuni 40 membres honoraires dont beaucoup ont voulu doubler la cotisation fixée.

On le voit : Si l'expérience est terminée, « la séance continue ! »

Et la démonstration nous paraît faite que c'est bien aux enfants qu'il faut s'adresser tout d'abord. Il faut les intéresser à l'École qui est leur maison. Qu'ils y puissent user d'une certaine liberté, qu'ils y soient même les maîtres dans certains domaines, alors ils ne s'y considéreront plus comme de simples passants ou comme des étrangers. Dès ce moment, s'y sentant chez eux, ils la voudront toujours mieux outillée, toujours plus propre, toujours plus belle. Quand ils auront commencé à s'aider eux-mêmes, qui donc refuserait de les aider? « Comment monsieur le Maire ! Voilà des enfants qui par leurs seules forces, par leurs efforts persévérants, ont constitué un matériel d'enseignement qui vaut un millier de francs et qui appartiendra désormais à la Commune, et vous leur refuseriez la satisfaction que je vous demande pour eux et qu'ils s'apprêtent à venir vous demander? »

*
* *

Tout cela, c'est peut-être beaucoup de bruit pour un musée dont on ne se servira pas.

— Oui, n'est-ce pas?... Ne pas servir, c'est le sort du musée donné en cadeau ou acheté tout fait, du musée où l'on trouve surtout des objets dont on n'a guère à s'occuper à l'École; c'est le sort du musée stéréotypé, figé, mort, où il n'y a pas de place pour une addition possible. Mais le vaste musée constitué peu à peu par les enfants associés, où chaque objet rappelle l'effort de chacun ou le travail de tous, le musée sans cesse accru que soigne journellement le conservateur, qu'administre un conseil d'enfants, que surveillent avec amour des coopérateurs fiers de leur œuvre, jaloux de la parfaire, ce musée-là est vivant : Il servira, on peut en être sûr. Aussi bien les enfants savent que toutes les richesses réunies appartiennent à leur collectivité et qu'ils peuvent en user ; aussi bien le maitre sait à présent le profit qu'il y a à leur faire faire à eux-mêmes les expériences simples. Leur curiosité, leur besoin d'action aidant, les appareils sortiront de l'armoire;

ils serviront aux observations et aux expériences; ils aideront à la formation des esprits comme à l'acquisition des connaissances.

Le premier bienfait qu'il en faut attendre, c'est évidemment la transformation des méthodes. Naguère on apprenait par l'oreille; on peut, à présent, apprendre par les yeux et par les mains. Dire que, depuis la création de nos musées, on fait beaucoup moins de leçons purement verbales, dire que non seulement on montre les choses le plus possible, mais qu'on les fait examiner longuement, et dès le début de la leçon plutôt qu'après, c'est déjà indiquer un progrès. Nos lecteurs savent que ce progrès peut être encore accentué si l'on fait étudier les choses en dehors de la classe et en dehors du maître; objets et images étant, par les soins du conservateur, exposés sur la planche à observations dont s'orne le préau. Mais le matériel acquis, et acquis par l'organisation coopérative, peut mettre l'instituteur sur la voie d'un progrès bien plus considérable : l'enseignement par l'action.

Montrer les choses, les faire toucher, c'est déjà bien. Permettre à l'enfant de se servir des choses, c'est encore mieux et cela n'est possible qu'avec la coopération. Lorsque le matériel est le produit d'un don sans lendemain (comme il nous en échéait parfois tous les trente ans) ou lorsqu'il est une acquisition de la commune, le maître est fort gêné. Il a pris en charge le matériel et doit le représenter à son départ. Tel appareil coûte cher et il est si fragile! si l'on allait le casser. Pour conserver intact ce matériel, il suffit de n'y pas toucher : on bouclera donc le musée. Avec nos sociétés, au contraire, le matériel est acquis par nous; si nous cassons quelque chose, nous sommes capables de le remplacer immédiatement. Dès lors, pourquoi hésiterions-nous à mettre les appareils entre les mains de leurs propriétaires? Le temps n'est plus où le maître croyait avoir fait beaucoup en montrant l'image représentant un baromètre ou en faisant le croquis au tableau; le temps est en train de passer où le maître, après avoir fait tirer de l'armoire le baromètre pour le montrer aux élèves, l'y fait replacer, sitôt la leçon finie, et jusqu'à l'an prochain. Aujourd'hui le baromètre est dans la classe et chacun peut le consulter. Personne ne le cassera, car il appartient à tous.

A N., on a commencé à faire mieux encore : on l'a sorti de la classe. Un maître intelligent (et d'autres ont suivi) a pris baro-

mètre, thermomètre, hygromètre et a installé au dehors un petit poste météorologique, il a appris aux enfants à faire eux-mêmes, par roulement, les observations quotidiennes et à en noter les résultats par des graphiques : « Et maintenant, allez! les enfants! les instruments sont à vous. Par étourderie, vous pouvez les briser; si vous les brisez, la société aura fait une perte et, dès lors, vous ne pourrez acheter autre chose qui vous intéresserait. Donc attention! » Imagine-t-on la joie des enfants et leur fierté de pouvoir dire en rentrant chez eux : « Le baromètre monte ou le baromètre baisse! »

Un jour, grand émoi dans la cour : l'observateur de service a signalé que la ligne du graphique plonge rapidement et d'une façon tout à fait insolite (9 mm.). On regarde le ciel, on écoute le vent. Rien n'annonce pourtant un orage imminent. Et les esprits travaillent!

Le lendemain, la plupart des enfants arrivaient à l'école, brandissant des journaux. L'instituteur ne savait encore rien. Il put lire ceci :

Un cyclone en Vendée.

La grêle a sévi pendant une demi-heure.

« *Nantes*, 21 *mai*. — Un orage, qui a pris les proportions d'un véritable cyclone, s'est abattu ce matin, entre 8 heures et 9 heures, sur la région vendéenne comprise entre Montaigu, les Herbiers, Saint-Fulgent, les Essarts et l'Hébergement [1].

« A Saint-Georges-de-Montaigu, toutes les vitres des maisons ont été brisées par des grêlons de la grosseur d'une noix, qui ont tombé pendant trente minutes. Le ciel était tellement noir qu'une véritable nuit a régné pendant un quart d'heure. Les dégâts aux récoltes sont considérables. »

Que ceux qui prétendent qu'à donner rationnellement l'enseignement des sciences et à faire agir les enfants, on n'a pas le temps de préparer au certificat, nous disent si les enfants de cette école confondront désormais, ainsi qu'il arrivait souvent, le baromètre et le thermomètre.

Mais on sait trouver le temps nécessaire à l'expérimentation

1. A une centaine de kilomètres de l'École de N.

lorsqu'on en a compris les avantages. Et lorsqu'on connaît ses élèves, on sait qu'on peut leur confier, non seulement la préparation des objets nécessaires à l'expérience, mais encore la réalisation même de certaines expériences simples. La classe du maître, dirigeant, conseillant, surveillant nous paraît infiniment plus intéressante que celle du maître qui veut tout faire par lui-même, et il est d'ailleurs hors de doute que les enfants eux-mêmes seront plus vivement intéressés par le travail d'un ou deux de leur camarades que par celui du maître. Ils se rendront compte qu'ils peuvent faire ce que leurs camarades ont fait; ils chercheront alors à le reproduire chez eux. L'idée leur viendra, surtout si on leur met de bons guides en mains, de fabriquer et d'expérimenter des appareils qui enrichiront sans frais leur musée. Et ainsi, tous auront pris goût à l'étude désintéressée et conduite, non par les méthodes d'autrefois, le par cœur ou la leçon verbale mais par les véritables méthodes, celles qui emploient les yeux et les mains.

*
* *

La coopération peut donc créer à l'École les méthodes actives qui seules donnent un savoir durable en même temps qu'elles développent les aptitudes de chacun. Il va de soi que, pour user de ses yeux et acquérir l'habileté manuelle nécessaire à l'expérimentation personnelle, des enseignements comme ceux du dessin et du travail manuel sont particulièrement recommandables. Le dessin a depuis longtemps droit de cité dans les écoles. Nous ne pensons pas que, malgré tant d'articles éloquents sur la vertu éducative incontestable et les avantages des travaux manuels, il y ait encore beaucoup d'écoles de garçons où cet enseignement soit donné.

Pourtant les instituteurs, comme les institutrices, ont été préparés dans les écoles normales; pour les garçons comme pour les filles, des programmes ont été établis; le temps des études est le même de part et d'autre et les filles ne réussissent pas moins bien au certificat d'études que les garçons. Pourquoi donc ici sait-on coudre et tricoter et pourquoi, en face, ne sait-on pas enfoncer un clou?

C'est que le matériel nécessaire à la couture peut être fourni faci-

lement par la famille, alors que, pour les garçons, l'outillage et la matière première coûtent cher. Qu'on ne demande rien d'ailleurs aux parents sur ce chapitre : s'ils admettent l'utilité de la couture pour les filles, ils ne reconnaissent pas la nécessité du travail manuel pour tous. « Il y a des menuisiers, des forgerons, que diable! pour les réparations qu'on peut avoir à faire. Enseigner leurs métiers n'est pas l'affaire de l'instituteur. Qu'il apprenne donc à lire, à écrire, et à compter. » Il ne faut pas demander cela non plus aux municipalités : elles reflètent, là-dessus, l'opinion des parents. Il n'y aura donc rien à faire tant que les idées des parents ou des municipalités n'auront pas changé. Cela pourrait durer longtemps. Heureusement, il se trouve à présent quelqu'un devant qui la question peut être posée, quelqu'un qui est un partisan enthousiaste de la nouveauté, de l'activité physique, du travail manuel, de la création incessante. Une fois intéressé à la tentative, c'est lui qui se chargera d'en assurer le succès.

Qui cela? — Le coopérateur, l'enfant!

Qui donc avait songé à le consulter? Dans la pensée de ses maîtres, le travail manuel était une tâche de plus dont il fallait le charger et se charger. Il l'eût accepté, comme les autres, sans trop comprendre. Il a suffi maintenant de lui dire : « Vous avez de l'argent... si l'on essayait!... » Il a essayé et tous les maîtres signalent qu'il y a pris goût.

Ce n'est pas que nos coopératives aient pu monter des ateliers pour le travail du bois ou le travail du fer comme ceux qu'on voit dans les écoles primaires supérieures. Le but poursuivi n'est d'ailleurs pas le même dans les deux cas. Ici, comme en sciences, il s'agit simplement à l'école primaire d'une initiation. Il s'agit de ne pas permettre au travail intellectuel d'accaparer toute l'attention de l'enfant; il s'agit d'entretenir le goût de l'activité manuelle. Point d'assemblages, ni de mortaises pour le moment, mais de petits travaux faciles à faire et des travaux intéressants ou utiles pour lesquels un outillage rudimentaire peut suffire.

Nous avons adopté l'outillage Plicque. La coopérative achète d'abord une panoplie pour toute la classe. Cette panoplie servira pour toutes les petites réparations à faire. Elle fournira des objets pour le dessin à vue et pour le croquis coté; elle servira enfin à

exécuter quelques spécimens de travaux. Quand les enfants auront vu ces travaux et l'outillage qui les permet, la partie sera gagnée. Les outils achetés par la Société resteront à l'école : ils sont la propriété de tous. Mais il y a des enfants aisés qui voudront avoir un outillage à eux ou, pour commencer, les deux outils principaux : scie, table à scier; la Société les leur procurera. Ces outils payés seront à eux; ils pourront s'en servir chez eux comme en classe. Il suffira que deux ou trois en demandent pour que la majorité suive [1]. Ainsi nous fabriquerons de nouveaux appareils, des jouets pour les petits, etc.

Alors arrive l'éternelle objection : Et ceux qui n'en voudront pas? Eh bien! ils ne voudront pas, voilà tout; vont-ils empêcher ceux qui veulent? Chez nous, chacun fait ce qu'il veut, tant qu'il ne gêne pas les autres. Organisons-nous donc pour que personne ne soit gêné. Nous établirons deux leçons d'une heure : « Dessin travail manuel », chacune comportant, pour les garçons comme pour les filles : 1° Explication au tableau noir et dessin; 2° Exécution sur carton, ou bois, ou étoffe; 3° Notions géométriques et techniques à déduire du travail exécuté. Les élèves qui n'exécuteront pas, soit parce qu'ils n'ont pas d'outils, soit parce qu'ils n'ont pas apporté de bois ou d'étoffe, feront un deuxième dessin inspiré du premier.

Cette organisation s'appliquera encore plus facilement au modelage, puisqu'ici les enfants peuvent eux-mêmes tout se procurer : la petite planchette individuelle de 30 × 40, les bâtonnets qu'ils prépareront eux-mêmes, l'argile qu'ils auront recueillie et lavée. Quant aux pliages, tissages, cartonnages, collages, la coopérative peut aussi apporter une aide appréciable.

Nous n'avons pas besoin de dire la joie des enfants, même de ceux qui n'ont pas encore d'outils, devant les premières créations des coopérateurs : animaux modelés ou découpés, ornements, petits meubles décorés ou peints. Nous avons déjà des témoignages attestant que les parents seront vite conquis et qu'ils apprécieront une tentative de nature à occuper utilement à l'école des enfants peu doués pour le travail intellectuel. « Ah!

---

1. A la Bibliothèque pédagogique, la coopérative centrale a exposé des spécimens de l'outillage et des travaux exécutés.

comme c'est beau! disait récemment une mère de famille devant un petit meuble fait par son fils. Je ne le croyais pas si habile. Eh bien! puisqu'il a la tête dure et que je n'ai pas de bien à lui laisser, au moins il pourra faire un menuisier. »

*
* *

Le jardinage est un autre genre d'activité manuelle, une autre application ou plutôt une préparation des leçons de sciences. Si l'on réussissait à se défaire de cette idée fausse, si néfaste à l'enseignement primaire, que les sciences et leurs applications sont enseignées d'abord pour être sues, plutôt que pour être goûtées, peut-être les jardins scolaires auraient-ils plus de succès et pourraient-ils entrer dans les habitudes de tous. Il faudrait comprendre, une fois pour toutes, que l'École primaire ne fait l'apprentissage ni du savant, ni de l'ouvrier, ni du cultivateur, ni de la ménagère; elle doit simplement jouer à l'égard de toutes les formes de l'activité humaine le rôle d'initiatrice. Mais qu'elle le joue donc autrement que par le livre qui éteint la curiosité de l'enfant et lui fait perdre le goût de toute occupation active! Tous nos enfants auront plus tard un jardin; qu'ils commencent à en soigner un qui soit à eux : on verra l'intérêt s'éveiller en faveur non seulement du jardinage, mais encore des explications données sur la plante, sa vie et sa culture .

Faire aimer les choses d'abord, en parler ensuite : c'est ce qui s'est fait en quelques écoles. Il faut avoir constaté le plaisir des enfants à s'occuper de leur jardin d'un mètre carré, à soigner les plantes qu'ils y ont semées ou plantées, même à aller lire un livre au bord de leur jardin (à St-H.) pour comprendre qu'à défaut de la commune, la coopérative a intérêt à installer (si elle n'a pas d'autre terrain) dans la cour, sans grands frais, une plate-bande à répartir comme vient de le faire pour son école de filles la municipalité de St-D. et comme l'ont fait déjà quelques sociétés.

*
* *

L'enseignement ménager? Encore un enseignement inexistant, sauf, bien entendu, sous la forme verbale. La coopération commence à en faire une réalité.

De même que le travail du bois ou du fer, l'enseignement ménager réclame un outillage partout absent de nos écoles ; d'abord, une cuisinière, instrument assez cher que la municipalité aurait bien pu fournir. N'allons pas la lui demander en invoquant l'utilité de l'enseignement ménager; ce serait peine perdue. Mais n'avons-nous pas à l'école dix, quinze enfants qui y déjeunent d'un quignon de pain, d'un œuf dur ou de quelque charcuterie froide? Est-ce que, par les rudes journées d'hiver, une soupe chaude ferait du mal aux enfants? Est-ce qu'elle serait mal accueillie d'eux ou de leurs parents? Offrez-en une, pour voir! Et alors? Est-ce que la municipalité ne ferait pas plaisir aux parents en remplaçant dans la classe un poêle qu'elle peut mettre ailleurs par une cuisinière avec four? Si le liquide qui s'évapore sur le poêle était du bouillon, au lieu de l'eau, quel inconvénient y aurait-il? Pendant la récréation, les élèves intéressés épluche-raient les légumes; la soupe serait prête à la sortie; et, pendant qu'on la mangerait, les autres aliments apportés pourraient réchauffer dans le four.

Avec le fourneau-cuisinière ainsi acquis, la coopérative peut, dans les écoles de filles, intervenir utilement pour acheter les ustensiles principaux et les produits nécessaires à l'enseignement de la cuisine. Il faut peu de frais pour apprendre aux jeunes filles la confection des tisanes en temps d'épidémie ou, en tous temps, celle de plats simples tels que le riz au lait, le gratin dauphinois, le gâteau de pain, etc. Mais, si le goût s'éveille pour ces occupations, des coopératrices, habituées à agir, peuvent créer une section spéciale ou un comité comme nos coopérateurs l'ont fait déjà pour d'autres buts particuliers : protection des nids, etc. Les statuts de l'Entr'aide rédigés par Mme Georges Coulon pourront être pris pour guide [1].

C'est ainsi que nos premiers fourneaux-cuisinières ont été installés dans nos classes à An., à St-H., etc., en attendant que les services rendus, étant nettement apparents aux yeux de tous, les municipalités se décident à aménager un local spécial comme le fait celle d'Aum....

---

1. Voir *La Matinée ménagère*, par Mme Georges Coulon. Extrait de la *Revue de l'Enfance*, 9, rue François-Bouvin, Paris, XVe.

*
* *

C'est le goût de la science, le goût des occupations manuelles et de la culture, le goût du ménage et de l'hygiène que l'École doit chercher à donner tout d'abord, bien plutôt que les connaissances. Qu'on développe le goût, qu'on crée les habitudes, le savoir (et ce n'est pas l'essentiel) viendra tout aussi vite et de façon plus durable.

On commence à connaître ici les soins hygiéniques pour les avoir pratiqués ; qui dira qu'on les connaît moins bien? La Coopération a fait de l'École, la Maison des enfants. Cette maison, les coopérateurs la veulent, à présent, de plus en plus propre, de plus en plus belle et ils sont décidés à faire ce qu'il faudra pour cela.

L'aide qui leur est donnée à peu près partout (le balayage deux fois la semaine par une femme de service), ils la trouvent insuffisante. Ils compléteront ces soins trop espacés, non avec l'idée d'accomplir une corvée, mais parce qu'ils savent qu'on doit compter d'abord sur soi-même ; il n'y a pas de domestique à l'École ; ils n'en ont pas chez eux ; ils n'en auront pas dans la vie. Alors ils organisent des équipes pour tenir les locaux en état constant de propreté et, tout naturellement, ils veillent d'abord à ce qu'on ne les salisse pas. Plus de papiers sous les tables, ni de boue sur les plinthes, ni de poussière sur les tables ; un préau cimenté bien net, des privés dont un coopérateur a célébré dans son rapport (on ne fait pas encore de poèmes), la bonne odeur de crésyl : Voilà ce qu'on peut voir dans les écoles bien tenues, celles ou l'amélioration essentielle, un préau cimenté au devant de la classe, a pu être obtenue.

Les soins corporels sont également en honneur grâce à la coopération. Presque partout existe aujourd'hui le poste de propreté. Avec lui l'habitude est venue [1] ; et c'est plaisir de voir, au cours des récréations, les enfants qui se sont salis aller d'eux-mêmes, sans que personne intervienne, se laver les mains ou se brosser. Çà et là, le poste de propreté s'est enrichi d'une armoire fermant à clef et contenant les ustensiles [2] — rigoureusement personnels — nécessaires au nettoyage des dents.

1. Voir *L'Hygiène par l'exemple*.
2. Cinq ou six élèves acceptent d'abord ; tous les autres suivent.

Un signal du maître qui se dirige vers l'armoire à ouvrir et les élèves en rangs se présentent, quatre par quatre, au coup de sifflet du Président, pour prendre les gobelets qui contiennent brosse et savon dentifrice; ils procèdent à l'opération, remettent leurs gobelets sous leurs étiquettes respectives, nettoient le caniveau, brossent leurs habits, se lavent les mains et rentrent en classe sans qu'un mot ait été dit, sauf par le président. Ainsi disparaît, avec les haleines fétides, un des éléments de ce que nous dénommions en 1909 le parfum des classes [1]. Qu'aura-t-il fallu pour cela? l'habitude de la coopération et la liberté laissée à tous.

Nous pensons qu'on pourra interroger à présent les enfants en hygiène : ils auront quelque chose à répondre. Et s'ils ne répondaient rien, l'hygiène est-elle faite pour être parlée ou pour être pratiquée?

* * *

D'autres enseignements ont pu tirer parti de la coopération : l'instruction civique sur documents recueillis par les coopérateurs, le calcul sur données tenues à jour par eux, la géographie sur croquis et graphiques faits par les plus habiles, etc. Les sujets de rédaction au dernier examen du certificat ont fait savoir qu'il n'était pas mauvais de faire faire des lettres pour de vrai : Commandes de graines, lettres d'abonnement à un journal, etc. Et maintenant :

« Le Conseil d'administration de la C S. de F., réuni le 22 décembre, ayant décidé de cesser l'abonnement à... comme étant d'un prix trop élevé, et de s'abonner à..., la lettre à faire mise au concours, S. C. qui a produit la meilleure rédaction, est chargée d'abonner la présidente au dit journal à partir du 1er janvier. » (Procès-verbal.)

Nous espérons que la commande de graines du printemps étant passée partout de cette même façon, nous n'aurons plus, au certificat d'études, de lettre demandant 150 kilogrammes de graines de volubilis.

---

1. Voir *L'Hygiène à l'Ecole*, revue mensuelle, Dijon, *L'Education physique à l'Ecole par un inspecteur primaire.*
(Numéros de janvier 1911 et suivants.)

Ainsi la coopération rapprochera l'école de la vie; par elle, les enfants prendront, avec le goût de l'activité et du travail en commun, le sens exact de la science et de ses méthodes.

*
* *

Il est encore un enseignement beaucoup trop négligé et à qui la coopération peut parfois donner la vie. C'est celui du chant. La tendance des enfants à crier au lieu de chanter est une réaction naturelle contre le silence et l'immobilité qu'ils gardent durant les leçons. Comment l'empêcher? On n'ose vraiment pas quand on connaît la cause; on ne sait trop comment s'y prendre quand on veut atténuer les effets; le maître constate simplement que cela le fatigue et il s'abstient. Notons, en plus, que nombre de maîtres, même sortis des Écoles normales, sont incapables de chanter; il en est de même à qui un deuil récent ne permet plus, « ne permettra plus jamais » de chanter. Ne serait-il pas possible de faire aider ces maîtres? Sans doute, la coopérative prévoit dans ses statuts que des cours, des conférences, etc., pourront être organisés au profit de ses membres. On peut demander, par exemple, à un spécialiste de la nouvelle méthode de dessin, une ou deux leçons qui profiteront aux maîtres comme aux élèves; mais, pour le chant, il faudrait une aide permanente qu'on trouve bien rarement. Or, il est un auxiliaire extrêmement docile, pas trop exigeant comme salaire, et qui, en plus, peut rendre des services dans les enseignements de la lecture et de la récitation : C'est le phonographe. Cette fois, par exemple! il est bien inutile de solliciter la municipalité. Le phono à l'école! cela ne s'est jamais vu; c'est vraiment se moquer. Point du tout. La machine parlante apprendra aux enfants les chants que le maître ne peut leur apprendre : N'en faut-il pas savoir pour le certificat? Elle leur apprendra que crier n'est pas chanter; elle leur fera sentir la beauté d'un chant bien nuancé ou d'une récitation suffisamment expressive. Elle donne le modèle, elle le répète autant qu'il est nécessaire, elle s'arrête, elle recommence quand on le veut : que lui reprocherait-on?

A elle? rien. Mais on dira qu'à présent nous amusons les enfants au lieu de les instruire. Évidemment, on dira ceci et cela. Il y a pourtant encore des personnes sensées pour penser et pour dire

comme M. le Maire des T. : « Je vous comprends. Outre qu'il est tout à fait louable de donner le plus de joie possible à de pauvres enfants dont beaucoup n'ont plus de père, il paraissait tout indiqué, après la guerre, d'adopter de nouvelles méthodes. Nos enfants ne sont plus ce qu'étaient les enfants d'autrefois. En l'absence du chef de famille, des habitudes nouvelles se sont formées et se continuent; on ne sait plus travailler et faire effort. Il est indispensable d'arriver aux mêmes résultats qu'auparavant par la voie qu'ils aiment suivre à présent : il faut les instruire et les élever en les intéressant et en les amusant honnêtement. »

Récemment, un de nos meilleurs maîtres nous disait : « Quel dommage que je ne puisse faire entendre à mes élèves aussi souvent que je le voudrais les beaux chants et les beaux poèmes que je reçois par T. S. F.! Quel dommage aussi qu'on ne puisse faire répéter!

Eh bien! le phonographe se fera entendre d'eux et il répétera tant qu'il faudra.

Voilà pourquoi le cercle populaire de St-H., prolongement naturel de la coopérative, a acquis un excellent phono qui servira pour les fêtes, pour les représentations cinématographiques et surtout pour l'enseignement du chant et de la diction à l'École.

*
* *

Tels sont les services variés que la coopération a pu rendre aux divers enseignements. Il nous plaît de constater qu'ici et là elle a donné aux enfants, avec des physionomies plus ouvertes[1], une plus grande confiance dans le maître, une crainte moins grande de prendre la parole, de faire des questions, d'émettre des avis ou des opinions : ce sont là des attitudes nouvelles en maintes écoles.

*
* *

Et maintenant, de l'expérience faite, peut-on déduire avec une plus grande certitude que, comme pour l'enseignement,

1. Nous remarquons que presque tous les élèves ont des mines éveillées qu'explique bien l'enseignement intelligent qu'on leur donne (compte rendu d'une excursion pédagogique de l'Ecole normale dans l'une de nos écoles).

l'éducation de nos enfants pourra tirer profit de l'organisation coopérative?

Assez souvent, on reproche aux écoles de ne s'occuper que de l'instruction. Élever est plus difficile qu'enseigner. C'est que l'éducation ne résulte pas de leçons en forme, de préceptes, même de surveillances mesquines et tatillonnes, elle est le produit naturel d'un milieu social. De même que le terroir et l'air ambiant font la plante, de même l'ambiance de la famille et de l'école feront l'homme. Y a-t-on déjà songé? Oui, surtout en ce qui concerne les anciens élèves, et c'est là le sens du mouvement amicaliste préconisé jadis par M. Édouard Petit. Mais où sont nos petites A?

Idée judicieuse évidemment que celle-là, mais combien insuffisante. Se réunir, de temps en temps, le dimanche, pour affirmer son amitié et pour se délasser, c'est déjà bien; mais ce n'est pas là constituer un milieu social bien prenant. Dans la coopérative, les circonstances où l'on peut se montrer bon, affectueux, serviables, sont bien plus nombreuses. La coopérative n'est pas hors de l'école, elle est dans l'école, elle suit les enfants dans tous les actes de leur vie, car elle les a unis, non pour le seul délassement, mais encore, d'abord pour l'acquisition des connaissances, ensuite pour l'action pratique et finalement pour la formation des habitudes nécessaires, c'est-à-dire pour son éducation même.

Et il nous paraît bien que, partout où nous avons été compris, il y ait quelque chose de changé à l'aspect de la classe. L'école a cessé d'être la maison sans joie pour les enfants. C'est la maison aimée où de joyeux camarades se réunissent pour étudier en commun lentement, librement, non des livres, mais des choses; non seulement des mots, mais des faits tout d'abord, la maison où l'étude a cessé d'être maussade pour devenir aimable et attrayante; la maison où les enfants font ce qu'ils veulent, mais ne veulent que ce qu'il faut vouloir; la maison qu'ils feront eux-mêmes telle qu'ils la désirent : propre et riante, de plus en plus aimable.

D'elle partent à présent quelques rayons de lumière et de joie, même pour le public, grâce à ses jeunes artistes, à ses cinémas portatifs, etc. C'est à son intention que St-H. a transformé sa vieille

halle aux grains en salle de théâtre où l'on peut lire dès l'entrée cette inscription : Honneur à l'École!

Dans ce milieu nouveau, le travail n'est plus toujours individuel comme autrefois; si, d'une part, il est parfois permis à chacun de faire ce qu'il voudra (dessin, travail manuel), de choisir une récitation ou un sujet de rédaction répondant à ses goûts particuliers, on apprend aussi, d'autre part, à étudier une question en commun.

Le premier de la classe a cessé d'être un personnage dont le succès constant rebutait et faisait souvent des jaloux et des résignés, des « paresseux » comme on disait. On prise beaucoup plus aujourd'hui les qualités du cœur et l'esprit d'initiative initiative de messieurs (ou de mesdemoiselles) les membres du bureau et l'on se règle sur eux, car leurs mérites sont bien plus accessibles. Les faibles ont pris courage, les filles ne se sentent plus inférieures [1], les petits sont aidés : chacun se sent reconnaissant de quelque bon procédé et l'affection engendre l'affection.

C'est ainsi qu'en créant une école intéressante, où l'enfant peut ouvrir à la vie « ses yeux étonnés et ravis », en en faisant un milieu social organisé, aussi près que possible de la réalité, en y faisant régner une atmosphère toute familiale, on y attache de plus en plus les élèves. Les maîtres qui sont à la tête du mouvement ont une fréquentation remarquable : à B., par mauvais temps, 45 présents sur 45 inscrits, à St-H., où les absences faisaient naguère le désespoir des maîtres, personne ne manque plus, et une jeunesse ardente fréquente les cours du soir et les diverses réunions. Dans toutes ces classes, l'attention des élèves au cours des leçons nous a frappés.

S'attacher à l'école, c'est d'abord, par la fréquence même des relations, s'attacher à ses camarades avec qui la coopérative multiplie les occasions de contact : discussions, aide réciproque, action dans les mêmes équipes, etc. On se connaît mieux, on s'aide plus volontiers, on manifeste plus aisément ses sentiments.

Et lorsqu'on est sorti de l'école on y revient avec la même curiosité, avec la même sympathie. Des faits? Ce sont des camarades fortunés payant les cotisations en retard des camarades

1. Beaucoup sont présidentes dans les écoles mixtes.

gênés; ce sont des coopérateurs qui, voyant l'intérêt que continue à porter à leur œuvre un camarade entré en condition, décident spontanément qu'il sera dispensé de payer sa cotisation. et il s'agit de l'élève dont il est parlé à la page 34 [1]! C'est le jeune B., qui fut un bon président, et qui, depuis deux ans, élève au lycée d'A., revient toujours à sa société avec, d'ailleurs, le titre de président d'honneur décerné par ses camarades reconnaissants.

S'attacher à l'école, c'est s'attacher à l'instituteur ou à l'institutrice. Ne pensera-t-on pas que ces enfants sauront gré à leurs maîtres de la confiance témoignée et seront plus disposés à seconder ses efforts qu'à lui faire des niches ou à se moquer de lui? Quel résumé de morale, quelles résolutions verbales ou copiées pourraient valoir, sur les devoirs des élèves envers leurs maîtres, le petit remerciement qui clôt une élection annuelle et que chacun fait à sa façon?

« Mes chers camarades,

Je vous remercie de la confiance que vous me témoignez. Sous la direction de notre maître dévoué, M. Ba, je m'efforcerai de remplir la tâche que vous m'avez confiée. M. Ba prend beaucoup de peine pour nous instruire; nous devons, en retour, travailler de tout notre cœur et nous bien conduire pour qu'il puisse être content de nous et voir ses efforts récompensés. »

Procès-verbal de « La Ruche » (C. S. de L. V.).

Engagés par cette promesse, solennelle dans sa simplicité, obligés moralement et devant tous à l'observation de règles dont ils ont reconnu la nécessité, surveillés et conseillés les uns par les autres, fiers d'ailleurs de leur nouvelle dignité de citoyens dans la république scolaire, nul doute qu'il ne suivent joyeusement les directions proposées à leur activité naissante qui, en tête du tableau des sociétaires, placent sous les yeux de tous l'essentiel des statuts.

1° Le coopérateur aime son école qui est la Maison des Enfants; il la veut toujours mieux outillée, toujours plus propre, toujours plus belle.

2° Pour devenir un bon coopérateur, il faut d'abord vouloir

1. *La Coopération à l'Ecole primaire*. Delagrave, éditeur.

être assidu et ponctuel, propre et ordonné, sincère et loyal, énergique et discipliné.

3° Le coopérateur regarde tous ses camarades comme des frères. Ne leur donner que de bons exemples est son premier devoir envers eux.

4° Le coopérateur sait sacrifier au besoin une partie de son droit. Il est, avec tous, aimable et courtois, complaisant et serviable. Il aime surtout les faibles, les petits, les nouveaux et il s'efforce de leur rendre l'école agréable.

5° Le coopérateur cherche à se renseigner du mieux qu'il peut, avant de se faire une opinion; il s'efforce de penser juste et de parler droit.

6° Le coopérateur sait se tracer des règles et leur obéir; il comprend que la discipline est une mesure d'intérêt général; il sait prendre la responsabilité de ses actes.

7° Le coopérateur, lorsqu'il a réfléchi et décidé, sait agir énergiquement, avec entrain et belle humeur. Il veut être toujours un homme d'initiative et de progrès.

*
* *

Cette atmosphère de franchise cordiale et de liberté volontairement disciplinée ne peut être qu'éminemment favorable à l'éclosion des personnalités. Dans l'école où l'on sent l'autorité tatillonne, défiante, implacable dans ses sévérités, l'esprit et le cœur se resserrent, la volonté se replie. Ici toutes les initiatives sont examinées, la liberté crée l'action, l'action engendre la vie.

Une suggestion du maître, un mot du président, une conclusion de leçon, une séance de cinéma, et voilà une action qui se déclenche, un progrès qui s'amorce.

A St-H., à la saison des nids, la coopérative a créé une section spéciale, édicté un règlement sévère pour punir les dénicheurs, la peine est doublée quand le dénicheur est un membre du comité : ainsi en ont-ils décidé.

A V.-la-C., l'École de filles n'avait pas de bibliothèque; ces demoiselles en ont créé une, établi un règlement, organisé les prêts. De même aux E, à la I. On peut compter que les livres achetés ainsi seront lus.

Ainsi grandit la confiance en soi. Qui dira la fierté du jeune homme de onze ans allant chez le pharmacien chercher le prix et remettre la quittance des 85 francs produits par la récolte des plantes médicinales? « Le roi n'était pas son cousin! » Qui donc dira la confiance d'enfants de la campagne qui n'avaient jamais rien vu, devant les richesses accumulées par leurs efforts : « C'est nous qui avons fait cela! Ce kaléidoscope, ces appareils qui émerveillent nos conseillers municipaux sont à nous! »

Jamais, sans une assez longue pratique de la coopération, des enfants de sept à treize ans n'auraient osé, ou n'auraient su, d'eux-mêmes, fournir à leur école, une école à deux classes, le cinéma qui lui manquait.

Cela vient d'être réalisé à M. L'appareil demandé en mai 1922 par la municipalité, au Ministère, en concession gratuite, ne venait pas. Au commencement de décembre, on sut qu'il ne viendrait probablement pas, le Ministre ayant décidé de n'accorder dorénavant que des subventions. Et ils en avaient un, à L., à N., à M., dans le même canton. L'idée partit un jour d'eux-mêmes : « Quand nous aurons un cinéma, disait le maître, je vous montrerai... — Monsieur, si nous en achetions un? — Y pensez-vous? Cela coûte bien trop cher. — Combien faut-il? — Au moins 1400 francs à se procurer, en plus de la subvention de l'État. — Monsieur, quelques-uns d'entre nous ont leur petite bourse, et voici bientôt le 1er janvier, on nous donnera des étrennes; si nous demandions de l'argent au lieu de jouets? — Il me paraît bien difficile que vous réussissiez; enfin, j'ignore quelles sont vos ressources et peut-être serez-vous éloquents; décidez vous-mêmes. »

Dès le lendemain, les premières offrandes affluaient. Mais il faut lire le compte rendu d'un enfant (neuf ans et demi).

« Cette nouvelle (Il ne faut plus compter sur un cinéma gratuit) nous désespéra. Comment faire? Comment nous procurer de l'argent?

« Nous avions trouvé l'idée de nous adjoindre l'École de filles pour mettre en commun les fonds des deux coopératives. La somme n'était pas assez forte.

« Il y eut une réunion du bureau de la coopérative. Où trouver de l'argent? Cette question nous gênait toujours.

« C'est alors que deux camarades firent la proposition suivante :

Chaque élève donnerait 5 francs pris sur ses propres ressources.

« C'était une bonne idée, car pas un de nous ne dépensait cette somme mal à propos et tous nous préférions la donner pour acheter de suite notre cinéma. L'idée fut acceptée par tous nos camarades et par notre instituteur. Les fonds montèrent dans la caisse.

« L'École de filles fut mise au courant; elle accepta aussitôt notre idée. En réunissant les fonds des deux coopératives à la somme versée par les élèves, nous arrivions à 1 200 francs; la commune donna 200 francs; nous avions 1 400 francs : c'était assez pour acheter notre cinéma.

« La commande fut décidée et le jour même du 1er janvier, notre commande arrivait de la maison Z. de Paris.

« C'étaient nos étrennes.

« Le 1er film passé était très joli; c'était le travail de l'ardoise. Et l'on voyait, etc. Cette représentation mit la joie dans nos cœurs. » (F. R.; coopve de M.)

Le 11 février dernier, la coopérative offrait une séance gratuite sous la présidence de M. le Maire aux parents et aux amis de l'École.

Le jeune B. A., président (12 ans), prononçait le discours suivant :

Mesdames, Messieurs,

En ma qualité de président de la Coopérative scolaire de l'École de garçons de M. il est de mon devoir de venir, au nom de tous mes camarades, et en mon nom, vous remercier de la générosité dont vous avez fait preuve à notre égard. Je dois des remerciements d'abord aux membres honoraires de notre société qui nous ont aidé à former, à la municipalité qui, etc.

De petits hommes déjà! Et qui ne s'emballent qu'à bon escient. Lorsqu'à S. S. fut posée la question de l'achat du matériel pour le travail du bois, nos coopérateurs ont répondu à leur directeur : « Oui, nous pensons que nous aimerions cela! Mais il faut voir d'abord. Vous dites que le matériel et des spécimens d'objets fabriqués sont exposés à la coopérative centrale. Nous achèterons ce que vous voudrez, mais seulement quand, après avoir vu vous-même, vous pourrez vous dire : « Je crois que c'est bien. »

*
* *

Oui, les enfants peuvent grandir plus vite dans l'atmosphère créée par la coopération; oui, ils peuvent s'élever plus haut, s'ouvrir plus largement aux sentiments affectueux, prendre conscience de la puissance de leur jeune liberté : Voilà ce que révèle encore l'expérience faite. Les résultats obtenus à ce point de vue ne peuvent évidemment pas être évalués par des chiffres comme les résultats matériels; ils ne peuvent être, au reste, aussi rapides. Et cependant, en certaines localités, on a déjà pu s'en rendre compte.

Tout récemment, nous disions à un de nos meilleurs maîtres, aussi modeste que dévoué : « Nous aimerions bien savoir de vous, de temps en temps, quels résultats vous avez pu obtenir de la coopération au point de vue éducatif. — Pourquoi, nous dit-il, vous ennuyer avec de nouvelles paperasses! Pour nous comme pour vous, l'utilité éducative de la coopération est évidente; nous le constatons tous les jours. Vous avez visité la classe, le préau, la cour, les privés et vous avez vu le président. Le président! c'est un enfant merveilleux! L'ordre, la propreté, la tenue, c'est lui qui obtient tout cela; si, dans la cour, une dispute s'élève, il est là aussitôt, pour apaiser, pacifier. Comme les membres du bureau, il aide, il conseille les petits. Je n'ai plus qu'à surveiller. Eh bien, cet enfant si actif, était, il y a un an, un enfant des plus apathiques. Fils unique, ses parents le choyaient, le servaient, le gâtaient. Savez-vous ce que me disait le père, il y a huit jours? « Je ne sais pas ce que vous avez dit à mon fils, mais il n'est plus le même. Non seulement, c'est lui qui prend soin maintenant de ses habits et de ses chaussures, mais il est constamment à nous aider et à chercher tout ce qui pourra nous faire plaisir. Il est devenu bien plus affectueux et surtout bien plus actif. » — Ce que je lui ai dit? Rien de plus qu'auparavant, mais il a appris à aimer en aimant, à agir en agissant, comme le veut la coopérative. Et tous ses camarades à présent se modèlent sur lui. »

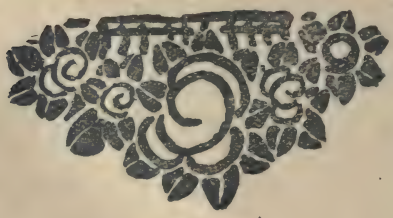
N'est-ce pas là, l'Education par l'action?

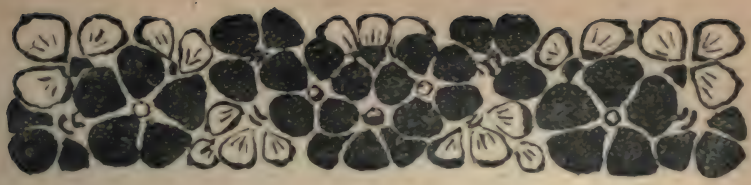
*
* *

Quand un enfant échoue à l'examen du certificat, c'est souvent, d'après les parents, la faute du maître; quand il a réussi, c'est parce qu'il est intelligent et le maître doit être bien heureux d'avoir eu un tel sujet à présenter. En matière d'éducation, il faut évidemment que les résultats soient tangibles pour être reconnus, mais quand ils sont reconnus, il est impossible de n'en pas attribuer le mérite à l'instituteur, car si les parents peuvent s'abuser sur le degré d'intelligence de leurs enfants, ils reconnaissent assez volontiers leur inaptitude à l'œuvre éducative. Que l'instituteur la prenne donc en charge, résolument. La coopération fondée sur la confiance en l'enfant et sur la liberté lui fournit le meilleur moyen de la réaliser. Montrer à l'enfant qu'on le croit capable d'une chose, c'est la lui faire accomplir; le laisser libre dans les conditions indiquées, c'est être sûr qu'il fera un bon usage de sa liberté et qu'il en sera reconnaissant. Si les résultats matériels de la coopération ont pu « enthousiasmer », que sont-ils à côté de ceux que symbolise une école où déjà les enfants se gouvernent seuls, où une élite de jeunes chefs, énergiques et doux, — le bureau —, s'essayent de tout leur cœur au difficile métier de conducteur d'hommes?

Et peut-être ne serait-il pas indifférent à l'avenir du pays qu'il y eût désormais dans toute classe, au lieu d'une masse amorphe et sans initiative, aux instincts individualistes parfois surexcités, un ensemble cohérent et organisé par l'action, adoptant pour devise et pour règle : Chacun pour tous!

PROFIT.





Une classe de perfectionnement à Alger.

Rapport d'inspection[1].

« M. Anglade tient la dernière classe d'une grande école et reçoit les enfants tantôt directement de leur maison, tantôt d'une école maternelle où ils ont été plus ou moins dégrossis.

« L'intérêt qu'il a porté aux arriérés et aux anormaux a quelquefois donné à penser que sa classe est spécialement affectée à des enfants de cet ordre. C'est une erreur. La grande majorité de ses élèves appartient à des catégories normales. Les anormaux, assez nombreux les deux dernières années, et fort intelligemment traités par les méthodes du maître, ont diminué en nombre, ou se sont améliorés si sérieusement qu'en ce moment un examen superficiel n'en découvrirait pas.

« J'ai passé trois heures à inspecter la classe de M. Anglade. Elle présente, à un haut degré, ce caractère remarquable d'être aussi peu « scolaire » que possible. La disposition même des bancs

---

1. Après avoir pris connaissance du rapport d'inspection dont nos lecteurs vont pouvoir apprécier la saveur, nous avons demandé à l'instituteur qui en était l'objet d'exposer sa méthode dans la *Revue Pédagogique*. Ils nous en sauront gré. (N. D. L. R.)

n'est pas la disposition usuelle. Au centre d'un grand espace vide est le bureau, de plein pied avec les tables d'élèves. Celles-ci, en fer à cheval, entourent de trois côtés le bureau, laissant l'autre ouvert pour accéder au tableau qui est posé sur l'estrade. Chacun des trois côtés du fer à cheval forme une « famille ». Il y a la famille du nord, celle de l'est, celle de l'ouest, suivant leur orientation. Les enfants sont accoutumés à ce groupement, qui est original et commode. Leurs tables sont rapprochées de manière à reconstituer l'ancienne table de 6 ou 8 places. Aucun embarras ne naît pour les élèves de cette disposition. Il entre dans les méthodes du maître de déplacer très souvent les enfants, et de leur faire faire la plus souple gymnastique par-dessus ou par-dessous les tables pour que ces déplacements soient rapides.

« Le maître apporte un soin extrême à connaître tout ce qu'il peut être intéressant pour lui de savoir sur la vie physique des enfants, leurs antécédents, leurs infirmités, même menues, leur tares personnelles ou héréditaires. Ses notes sont pleines de renseignements précieux à cet égard, et je vois bien que sa mémoire en est encore plus riche. Il a l'air de traiter tous ses enfants par des méthodes générales. En fait il adopte ces méthodes très exactement à chacun, il est visible que ses question particulières, les interventions écolières qu'il suscite sont gouvernées par cette connaissance approfondie qu'il a de chaque nature d'enfant. Il est vraiment admirable de constater l'extrême souplesse, très personnelle de cette pédagogie qui fait à la fois de la culture générale et de l'éducation très individualisée.

« Un des caractères fondamentaux des procédés propres à M. Anglade, c'est de donner continuellement satisfaction, et de la façon la plus variée, au besoin de mouvement qui travaille les petits enfants. Dans la cour, j'ai assisté à de très jolis jeux : le papillon, les pigeons. Les enfants sont montés au 1er étage, où se trouve leur classe, *en courant*. Pendant la durée des exercices, ils sont requis à chaque instant, par groupes (par « familles » comme dit M. Anglade) de sortir des bancs, de s'aligner contre un mur et de passer au tableau. Quand un enfant a trouvé une réponse heureuse (surtout si c'est un petit arriéré), M. Anglade donne le signal des applaudissements, et toutes les mains s'agitent. Beaucoup d'exercices s'accompagnent de chants appropriés, et

ces chants sont toujours mimés. Le mouvement est dans la pédagogie de M. Anglade, quelque chose de plus et de mieux qu'un accessoire; il est la condition fondamentale du travail. A tout moment les enfants sont invités à remuer, autorisés à faire un peu de bruit, à rire, et aussi à bien respirer. La classe est joyeuse et saine. On est ici aux antipodes de la « geôle » trop chère aux maîtres de jadis. L'éducation semble presque entièrement débarrassée de toutes les contraintes auxquelles elle recourt communément.

« Et pourtant la discipline est parfaite. Le maître, droit, grave, imposant, met une telle douceur, absolument féminine, dans le ton de sa voix, ses gestes, ses mouvements, qu'il réussit à provoquer à la fois une confiance absolue et une retenue pleine de respect ; quand il veut refréner un petit commencement d'excès dans les libres ébats des petits, il fait entendre du bout des lèvres un bruit extrêmement doux de petits baisers. Il ne crie jamais. Il se montre extrêmement caressant avec ses petits, il les encourage comme fait un papa en famille, dans les moments d'expansion. Aucun d'eux — c'est une remarque digne d'être signalée — ne se croit pour cela autorisé à devenir familier : ces 50 enfants sont tenus de la main la plus souple, la plus fine, et la plus sûre.

« L'enseignement est toujours concret. Les procédés auxquels recourt le maître s'accompagnent toujours du maniement de quelque chose. L'armoire-bibliothèque est pleine de constructions, de planchettes, de cartonnages, dont quelques-uns sont l'œuvre des parents, car les familles collaborent au travail scolaire. L'ingéniosité du maître est extrême. Un système de poulie qui permet d'élever une toupie au niveau successif des lignes du tableau sert à quelques arriérés musculaires à éduquer leurs bras pour produire exactement l'effort demandé : et tout le monde apprend le sens des mots : la première ligne, la deuxième ligne, par ces expériences qui servent à amorcer une leçon de lecture. J'ai vu mimer une leçon d'histoire : Saint-Louis sous le chêne de Vincennes qui avait été contée aux élèves. Un enfant bras étendus et encapuchonné était le chêne. Un autre, une couronne faite en grillage de fil de fer sur la tête, était le roi. Un autre, une pauvre veuve. Un autre, un méchant qu'il fallait juger ; d'autres encore, les soldats. Des historiens pourraient gémir de

ces enfantillages. Je garantis qu'ils ont apporté à la leçon une animation, une gaieté très ardente. En tout cas, ils soulignent l'effort systématique de M. Anglade à ne rien enseigner que par le secours des sens.

« Les connaissances qu'il répand, il les concentre, chaque semaine, autour d'une idée, toujours la même, mais présentée sous mille formes. A force de frapper sur le même clou, il s'enfonce. Cette semaine, il sera question des dents. J'ai entendu de jolis *calculs*, sur les dents de chaque enfant; sur le tableau, une brosse à dents, une boite de dentifrice, etc., étaient dessinés. On a chanté une chanson sur la manière de se laver les dents, on a lu une petite phrase sur le même objet. Le tout, très court, point fatigant, présenté sous des formes toujours aimables par le maître, qui, bien en possession de sa méthode, sait en tirer le maximum d'effet utile.

« M. Anglade, en deux mots, s'est créé une pédagogie personnelle, et creuse laborieusement, efficacement son sillon. En matière d'éducation des arriérés, il est à Alger, un précurseur. Nous sommes, avec lui, en face d'idées neuves, vivantes, à répandre. Il faudra qu'il fasse école. »

Extraits du journal de l'instituteur.

Comment dans une classe de 48 élèves qui a compté d'abord 29 arriérés, puis 14 cette année, peut-on intéresser des élèves sensiblement homogènes pour la docilité mais dont le degré d'intelligence va depuis l'idiotie simple jusqu'à l'intelligence vive et dont le tempérament ou affectivité va depuis la somnolence et l'apathie, l'incuriosité et l'indifférence jusqu'à l'attention spontanée, la curiosité et la boulimie intellectuelle?

Des constatations capitales m'ont aidé à résoudre ce problème technique, évidemment difficile.

D'abord j'ai réussi à sensibiliser et à mobiliser les arriérés par des centres d'intérêt convenablement choisis de manière à ouvrir les yeux de l'enfant sur la Vie, exploités méthodiquement pour leur faire porter des fruits dans chaque matière du programme et orientés psychologiquement vers les sens et les diverses opérations de l'esprit.

Puis l'étude individuelle des anormaux et arriérés sérieusement intéressants m'a montré rapidement qu'à chercher les déficiences sensorielles de ces malheureux, je trouvais des déficiences sensorielles chez les mieux doués; qu'à chercher les déficiences psychiques de ces déshérités, je trouvais des déficiences psychiques chez les meilleurs sujets.

J'ai constaté en outre que mes procédés cliniques, mes essais et exercices de perfectionnement, s'ils réussissaient à réveiller et rendre sensibles mes endormis et mes anesthésiques, galvanisaient mes bons élèves, excitaient chez eux un intérêt soutenu, une joie absolument inattendue.

Les exercices de perfectionnement, les précautions de perfectionnement conviennent donc à tous les élèves parce que l'élève parfait, l'étalon normal, n'existe pas et le contraire serait étonnant aux qualités et vertus qui seraient exigibles chez lui au double point de vue sensoriel et psychique.

Les enfants qui nous viennent de l'École maternelle avec un acquis en lecture ne doivent pas nous faire illusion : ils présentent tous des points faibles aussi sérieux que divers, leur clavier cérébro-sensoriel n'a jamais assez de touches et le stade de perfectionnement reste pour eux parfaitement indiqué.

Mais quel est le cas médico-pédagogique des élèves que l'École maternelle n'a pas marqués de son empreinte et de ces arriérés qu'on a pris si longtemps pour des paresseux?

LE CAS MÉDICO-PÉDAGOGIQUE DES ARRIÉRÉS.

On sait maintenant qu'ils sont des malades et des malades d'autant plus intéressants que, pour les soigner et les guérir, il faut la collaboration étroite du médecin spécialiste et de l'instituteur spécialisé.

Il existe une science médico-pédagogique, une médecine scolaire; il est reconnu, prouvé, d'usage courant et de pratique constante qu'une mesure d'assistance, dans un internat scientifiquement tenu, a pour effet de ramener certains arriérés à la discipline, au respect, au travail; que certains régimes alimentaires améliorent l'état général des arriérés débiles et chétifs et les rendent plus aptes à recevoir l'instruction; que certains

traitements médicamenteux atténuent les insuffisances glandulaires, et les tares héréditaires : alcoolisme et tuberculose, névrose et syphilis; que certaines opérations chirurgicales en nettoyant les fosses nasales et l'arrière-gorge des végétations adénoïdes débrident mécaniquement l'intelligence; que l'œil et l'oreille chez l'arriéré ont plus souvent besoin que chez le normal du médecin spécialiste.

Mais je voudrais parler spécialement de *l'arriération sensorielle* (néologisme que je crée par analogie avec l'anomalie sensorielle) et de *l'immobilité*, deux maladies que le médecin ne peut pas voir (les signes ou stigmates de dégradation mentale sont trompeurs, trop capricieux) mais que dépiste, combat et guérit l'instituteur spécialisé faisant sa classe.

Si devant les grands anormaux sensoriels, je veux dire devant les paralytiques, les gâteux, les idiots, les crétins et les imbéciles de Bicêtre; si devant les névrosés de la Salpêtrière et de Villejuif; si devant les aveugles de l'École Braille et de Valentin Haüy; si devant les sourds et muets d'Asnières ou d'Alger, on mesure d'un seul coup d'œil l'étendue du désastre sensoriel et si l'on suppute aisément chez eux les lacunes possibles dans l'association des idées, *on ignore* le plus souvent, par contre, *l'arriération sensorielle* et on ne sait pas assez quel préjudice, quel tort, quel dommage profond peut causer l'infériorité, la faiblesse, la débilité d'un seul organe des sens!

J'ai remarqué dans les premiers jours d'octobre 1914, un enfant qui présentait une sensibilité cutanée tellement obscure et confuse qu'il se laissait manger vivant par les mouches! Les bras croisés et parfaitement placide, il n'avait pas un geste pour écarter les dévoreuses et répugnantes bêtes placées à l'angle interne de ses yeux, à ses narines, à la commissure des lèvres.

Cet arriéré, resté trois ans dans ma classe, a aujourd'hui quatorze ans, et végète au cours élémentaire.

J'avais l'an passé un arriéré qui, après cinq mois d'entraînement quotidien, hésitait encore sur les couleurs françaises; le daltonisme des couleurs, celui de la forme, de la localisation des objets est ce qu'il y a de plus fréquent chez l'arriéré; l'œil, pour être beau et sain, n'a jamais servi. Après deux ans cet élève se montre virtuose dans la distinction des couleurs et contraste

avec son camarade, un élève de troisième année que j'ai tiré de l'idiotie simple et qui ne connaît encore que le rouge. Pourquoi? c'est que, hémiplégique, il tombe et son sang coule souvent; si ce sang était vert c'est le vert qu'il connaîtrait! Cet élève apprendra les couleurs.

Un autre ne répète que deux syllabes sur une phrase de seize syllabes qui me sert de *mental-test*, d'épreuve d'intelligence retenue imperturbablement par toute la classe; c'est pour la motricité verbale un âge psychologique de deux ans.

Chez un autre encore l'association est nulle entre le mouvement et l'idée; il met toute son attention pour cheminer en rang derrière ses camarades et s'il veut écouter la cadence, il cesse de marcher. Il sait parler tout seul, mais ne sait pas, dans un exercice collectif, allier, marier sa voix avec celle de ses camarades : il donne de sourds coups de glotte dès qu'il écoute et ne peut plus parler.

Le dernier, que je veux citer, a tenu son porteplume dans le coin supérieur gauche, à la première page de son cahier, tout un mois et demi, sans pouvoir lui imprimer le plus léger mouvement : c'est la faillite absolue, la carence complète du mouvement, du sens musculaire.

Chez les arriérés, la main est la grande ignorante et les progrès intellectuels peuvent se mesurer sur ceux de la main.

Et en gymnastique, ils sont tous les mêmes : au moment de sauter un cordon élastique sans danger, ils se baissent sans vergogne et essaient de plaquer par terre l'obstacle terrifiant.

J'ai dit que *l'immobilité* est leur deuxième maladie; ils ont la phobie du mouvement et se complaisent dans l'inertie.

Ce sont des enfants que les nourrices ont trouvés trop sages; ils n'ont pas eu l'exubérance du bébé gigoteur et gazouillant; ils n'ont pas eu ces éveils créateurs de jeux, cet instinct d'imitation par lequel l'enfant se prépare à l'aide d'autres jeux, aux gestes de l'adulte; le germe de leur volonté est absent : chez eux nulle saillie de caractère, aucun caprice, aucune colère; l'instinct de curiosité est nul chez eux; les jouets ne les intéressent pas et près d'eux se conservent neufs.

Et la rencontre de ces deux maladies produit un désastre dans leur évolution intellectuelle et psychique; ils perdent les

années de leur prime enfance et ne profitent pas des aptitudes qu'elles apportent, précieuses, mais fugitives; dans l'éducation maternelle, ils vont toujours à contretemps et ratent les moments psychologiques.

Car il est un âge où le nourrisson plongé dans la torpeur se découvre un corps et des membres grâce aux soins quotidiens de propreté dont il est le cher objet, grâce aux baisers contenus et frémissants de la mère; il est un âge où le nourrisson, né sourd, écoute amusé le chant que murmure sa mère à son oreille d'une voix douce et charmeuse; il est un âge ou s'éveille la fonction visuelle de l'enfant né aveugle, où il remarque enfin ces deux objets brillants toujours tournés vers lui... les yeux de sa mère si profonds et pleins de chaude tendresse; il est un âge ou bébé essaie ses premières associations, prend sa première leçon de danse sur les genoux de sa nourrice; un âge où les difficultés verbales n'existent pas entre ces deux âmes, ces deux êtres qui se mangent des yeux, où elles sont vaincues une à une entre deux éclats de rire, deux caresses, deux baisers; enfin c'est l'âge charmant du *pourquoi et du comment* où, ferme sur ses jambes l'infatigable explorateur assimile tout l'acquis de son entourage, où il prend de tous sens un contact heurté, maladroit avec la réalité, les choses du monde extérieur, où il accable de questions un père, un grand-père parfois préoccupés, mais qui ne tardent pas à se rendre de bonne grâce et se mettent à jouer franchement avec le cher tyran, que ce père soit Henri IV ou Victor Hugo ce grand-père!

Voilà les mille et une leçons dont a profité l'enfant heureusement né, les mille et une leçons qu'a perdues l'enfant arriéré, qui mettent entre ces deux êtres physiquement semblables, une différence profonde au point que l'arriéré ne peut profiter de l'école ordinaire, qui font que l'ignorance de l'arriéré est profonde, insondable, déconcertante, que sa misère est pitoyable, que sa détresse est immense!

Et voilà les mille et une leçons nécessaires pour l'entraînement sensoriel, l'évolution intellectuelle et cérébrale, que l'arriéré retrouvera à la *classe de perfectionnement*, si heureusement nommée, seule capable de donner un enseignement sensoriel sur mesure et de remuer physiquement, d'émouvoir affective-

ment ces endormis, ces insensibles par un enseignement collectif qui met en œuvre les dernières découvertes de la science.

LA PRATIQUE GÉNÉRALE.

Mais trêve de spéculation et de théorie, entrons dans la pratique et l'application par un extrait de notre Journal de classe. Nous allons voir comment l'exploitation méthodique et prolongée d'un centre d'intérêt peut toucher et remuer les arriérés tout en satisfaisant aux exigences du programme; comment cette exploitation permet de faire tour à tour de la culture physique et de l'éducation morale, de l'entraînement sensoriel et de l'instruction générale.

Cette méthode s'inspire des principes que l'allemand Herbart a posés dans la meilleure page de son chapitre sur l'Intérêt et dont j'ai pu bénéficier grâce à la savante traduction qu'en a donnée M. Pinloche, professeur à la Faculté de Lille. Je paraphrase :

Qu'une chose apprise avec intérêt ne reste pas isolée, qu'elle devienne un centre d'intérêt, un foyer intellectuel, rayonnant dans tous les sens, c'est-à-dire dans toutes les matières du programme d'enseignement; que cette étincelle développée devienne un faisceau lumineux qu'on promène dans tous les coins de l'horizon cérébral. C'est par une telle exploitation qu'un centre d'intérêt portera tous ses fruits : dans l'intelligence à qui il offre des prises successives d'une même notion, dans la mémoire où il laisse, non des traces superficielles et fugitives, mais des traces profondes et durables.

Le choix de cet extrait ne m'appartient pas : il est fixé par le rapport d'inspection relaté plus haut.

10e *Centre d'intérêt* : Les dents de l'enfant.

CONSIDÉRATIONS GÉNÉRALES.

Dans une classe enfantine ou cours préparatoire les élèves de six à huit ans sont tous éprouvés par la seconde dentition et cette évolution dentaire est loin de passer inaperçue : elle cause des émotions, crée des incidents qui coupent les exercices d'une manière fâcheuse.

Le maître, préoccupé par son horaire, son programme, n'accorde pas à ces événements toute l'attention désirée par les élèves; plus, et chose grave, il n'a pas assez de sollicitude pour le jeune patient; bien souvent sa contrariété perce d'être ainsi dérangé et les élèves sont en droit de le trouver « méchant ». Et c'est à regret, contraints et forcés qu'ils ressaisissent leur attention pour reprendre la tâche interrompue qui apparaît désormais comme imposée, pénible, rebutante.

Les maux de dents causent quelques absences; un élève est venu en classe avec un bandeau sur la joue; un autre, souffreteux, est éprouvé par des glandes sous-maxillaires; en voici un autre qui salive et cracherait volontiers par terre à cause d'une stomatite négligée qui lui met la bouche en feu; enfin un bruit lancinant de succion dénote chez un dernier une gingivite aiguë très douloureuse.

Mais voici une « famille » en émoi; un enfant très ému vient montrer à son maître une dent qui lui est restée dans les doigts; il pleure parce qu'il voit du sang et qu'un instinct sûr lui dit que le sang et la vie, c'est la même chose.

Pourquoi ne pas profiter de ces faits, qui surexcitent l'attention, pour se rapprocher de l'enfant, vivre sa vie, le protéger, le rassurer, gagner sa sympathie, s'en faire aimer?

Exploiter cet intérêt qui touche au moi de l'élève, à son égoïsme, c'est l'instruire sans contrainte, lui donner de multiples et précieuses notions, préparer des déclanchements intellectuels, des habitudes d'hygiène, c'est lui donner du courage et en faire avant l'heure un petit homme.

I. *a*) *Gymnastique.* — Formation d'équipes basée sur le nombre des dents.

a') Équipe des élèves à qui il manque une dent, deux dents, trois dents.

b') Jeux imités de Froebel : les papillons, les pigeons.

c') Évolutions avec marche au pas.

Remarques. — En pédagogie de perfectionnement le mouvement est quelque chose de fondamental. Il répond à un tel besoin, suscite une émotion si heureuse, qu'il fouette l'attention et rend le cerveau sensible, l'intelligence prenante.

Le mouvement et l'émotion deviennent la trame et la chaîne

du tissu psychique où l'intelligence marque ses points les plus heureux et les plus solides.

Avant tout les centres d'intérêt s'exploitent par le mouvement et, dans le cas présent, il est clair que l'arriéré distrait et immobile, incapable de comprendre va se trouver isolé en dehors des équipes, qu'il fera scandale.

D'où une émotion, une reprise de soi-même, un effort sincère et souvent un éclair psychique, une représentation intellectuelle exacte.

Tous nos mouvements s'adressent d'abord au système nerveux par la culture de l'attention, de l'intelligence, de la volonté, des centres d'association.

Nos jeux ont pour seul but, en augmentant la circulation générale d'augmenter la circulation cardio-pulmonaire, de créer un fort besoin de respirer, dont nous profitons pour nos exercices de culture respiratoire.

La surveillance du squelette osseux se fait surtout en classe par une surveillance avertie des attitudes de manière à éviter l'inesthétique scoliose.

La culture musculaire est notre moindre souci car tous nos efforts seraient inutiles avant la puberté.

b) *Hygiène dentaire.* — Examen d'un élève dont la dentition est soignée : ses dents sont propres, blanches et saines.

c) *Hygiène générale.* — Le lundi : contrôle de la chemise propre et du mouchoir; le mardi : contrôle des mains et du visage; le mercredi : contrôle du cou et des genoux; le vendredi : contrôle des oreilles, propreté du canal, de l'ourlet; le samedi : instructions en vue de la toilette du dimanche.

d) *Carnet de santé.* — Le jeune D..., élève de 3e année, garde la chambre à cause d'un gros rhume.

II. *Enseignement moral et culture du système nerveux.*

a) *Le courage.* — Le dentiste a arraché une dent à mon camarade, mon camarade a saigné, mon camarade n'a pas pleuré : il est courageux.

b) *La volonté récompensée.* — Je me suis brossé les dents avec du savon : maman m'a acheté une brosse à dents.

III. *Calcul.* — Cinq leçons dans la semaine.

1° *L'enfant de six ans a 24 dents*; empruntons 24 boules blanches

au boulier — compteur *démontable*; pour bien les voir enfilons ces boules sur cette longue ficelle. J'écris à la craie sans appuyer.

Devoir : 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17... 24.

Trois élèves de la Section de perfectionnement repassent les chiffres des *unités* et trois autres ceux des *dizaines*.

2° *Les dents qui tombent.* — Constatations individuelles : j'avais 24 dents, une dent m'est tombée il m'en reste 23; j'avais 24 dents, deux... trois dents me sont tombées il m'en reste 22 ou 21.

Devoir :

$$\begin{array}{r} 24 \\ -\ 1 \\ \hline \end{array} \qquad \begin{array}{r} 24 \\ -\ 2 \\ \hline \end{array} \qquad \begin{array}{r} 24 \\ -\ 3 \\ \hline \end{array}$$

Chaque élève choisit l'opération qui correspond à son cas, puis répond à cette *question capitale* : de 24 ou 23 quel est le plus petit nombre? L'occasion est particulièrement favorable pour déclancher la notion de grandeur qui diminue; pourtant les échecs sont nombreux.

3° *Les dents poussent deux par deux.* — Jeu : un enfant assis au bord de l'estrade se met debout lentement, c'est la dent qui pousse, qui pousse... en haut; un autre assis par terre, juste au-dessous en fait autant. On fait pousser ainsi à droite et à gauche progressivement les 24 dents. En deux parties toute la classe a joué *la dent qui pousse* et demande à écrire.

Devoir : 2, 4, 6, 8, 10, 12, 14, 16, 18, 20, 22, 24.

4° *Additions intéressantes.* — Les doigts intelligents reconnaissent les deux dents pointues de la mâchoire supérieure et celles de la mâchoire inférieure; on compte chez le voisin quatre petites dents du devant en haut et en bas, les prémolaires au nombre de quatre en haut et quatre en bas, enfin les grosses molaires au fond de la bouche, bien isolées.

Devoir :

$$\begin{array}{r} 2 \\ 2 \\ \hline \end{array} \qquad \begin{array}{r} 4 \\ 4 \\ \hline \end{array} \qquad \begin{array}{r} 4 \\ 4 \\ \hline \end{array} \qquad \begin{array}{r} 2 \\ 2 \\ \hline \end{array} \qquad \begin{array}{r} 12 \\ 12 \\ \hline \end{array}$$

5° *Numération abstraite.* — Nous avons tellement fait de concret que le calcul abstrait va nous délasser. N'oublions pas que l'enfant est doué d'une *belle mémoire* (à l'exception naturellement des épileptiques qui ont une mémoire de sable) et qu'il faut s'en servir, la cultiver de manière à la rendre facile et tenace en même temps que prompte au rappel.

Insistons sur la numération vingtenaire des nombres de 60 à 100, difficile à acquérir.

10, 20, 30, 40, 50, 60, 61, 62, 63, 64, 65... 100.

Devoir dicté au tableau noir en vue d'un effort de mémoire facilité par la *généralisation* : bien faire remarquer que le chiffre des dizaines est toujours le même.

60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69.

IV. Lecture idéo-visuelle : brossez vos dents!

a) *Présentation.* — Voici une brosse à dents : quel geste faites-vous quand je commande : « Brossez vos dents! » En tenant la brosse de la main droite brossez le côté gauche de vos mâchoires; changez de main pour le côté droit.

J'écris sur une de mes planchettes (68 × 10) à la craie la dite phrase que je reproduis au tableau noir avec, autour, un filet rectangulaire calqué sur la planchette.

La concentration de nos efforts sur les dents fait que la phrase est joyeusement retenue. *J'écrivais l'an passé* :

Les élèves ont retenu la phrase idéo-visuelle grâce à une association entre leur jeu et la vue de la planchette. Cette association est si forte que la vision déclanche le geste (idée motrice) ou que le geste rappelle la phrase (mouvement-rappel). Mettre en jeu les centres d'associations du cerveau et déclancher les nerfs psycho-moteurs, c'est obtenir la preuve qu'un phénomène d'idéation s'est produit, que l'enfant comprend et on s'en aperçoit aussi au bel éclat de son regard, à la flamme de joie qui monte à sa joue.

Il est évident qu'avec mes élèves intelligents ce but est atteint au delà de toute espérance mais comment se comportent mes arriérés desservis par une déficience double et capitale : celle de la *fonction visuelle et de l'analyse*?

Ils sont dans les meilleurs conditions pour profiter de la méthode idéo-visuelle et s'ils n'arrivent pas dans un délai raisonnable à reconnaître les planchettes je l'abandonnerai résolument.

Après deux ans l'épreuve est concluante : je puis dire que les phrases idéo-visuelles, inspirées de la méthode du Dr Decroly

et de Mlle Degand, ont donné à mes élèves les plus déshérités des joies intellectuelles très vives et les ont intéressés à la lecture. Par elles ils ont pu, par un entraînement méthodique, acquérir cette vision de la lettre perdue dans un mot, cette fonction de l'analyse dont la déficience, la carence rend un enfant incapable de retenir les lettres de l'alphabet.

b) *Suite des exercices jeux et leçons.*

1° *Les planchettes.* — Un jeu de loto-visuel est organisé avec quatre planchettes portant la nouvelle phrase et trois phrases étudiées.

Jouez à la bûchette!	Voyez ma main...
Volez joli papillon!	Brossez vos dents!

Elles sont tenues devant la classe par quatre lecteurs avancés et les débutants, les arriérés viennent montrer la nouvelle phrase. Les espiègles ne se font pas prier pour changer de place et dérouter le chasseur.

Le jeu se corse de plus en plus : les premiers appelés affirment simplement leur *fonction visuelle* en reconnaissant la phrase étudiée; aux suivants je demande en plus une *association musculaire*, le maniement de la brosse, et aux derniers une association *verbo-motrice*, réaction souvent laborieuse et qu'il importe au plus haut point d'obtenir par une interrogation individuelle patiente et avertie.

Je fouille dans ces cerveaux inertes : *la mémoire* au moyen d'un ordre : « Répétez ce qu'a dit votre camarade un tel, que voici, dans la même attitude que tout à l'heure »; *l'intelligence* en exhibant la brosse à dents ou, par une légère percussion de mon ongle sur les dents; *l'association* au moyen du geste car la mémoire est souvent musculaire chez l'arriéré et que le mouvement évoque la parole.

2° *Les ardoises.* — Les ardoises nous permettent *l'analyse*, la rupture de la phrase en trois mots. L'arriéré montre à ses camarades une ardoise tournée du côté de l'écriture et tenue

dans le bon sens. Puis il doit prendre sa place par rapport aux deux camaradse chargés avec lui de reconstruire la phrase idéo-visuelle.

Cet exercice a l'attrait d'un cinéma et chaque reconstruction est joyeusement applaudie.

3° *Les mots-types.* — L'exercice des mots-types a pour objet de rapprocher le signe de la chose signifiée ou pour mieux dire de toucher les *centres de représentation* par un effort sincère d'intelligence.

Quatre mots sont portés sur des ardoises.

bûchette!	main....	papillon!	dents!

Sur ma chaise au fond de la classe sont les objets : une bûchette, une main en carton, un papillon découpé dans du carton; pour les dents chacun a les siennes.

L'arriéré vient considérer un des quatre mots et, sans rien dire va prendre un des objets préparés, ou encore montre ses dents.

Tant qu'il ne réussira pas ce *mental-test*, l'arriéré verra à la manière d'un appareil photographique dont la gélatine s'impressionne sans bénéfice pour l'appareil.

Si l'effort de l'arriéré est infructueux, s'il persiste dans sa *cécité psychique*, ce ne sera certainement pas de la faute de ses camarades tout prêts à continuer le jeu.

V. *Récréation.*

VI. *Exercices écrits de calcul.* — Cinq devoirs sont indiqués au n° 3.

VII. *Récitation : Le brossage des dents.*

On prend la brosse neuve
  Comm'ci, comm'ça
Et dans l'eau savonneuse
  On met le bas
On frotte la dent dure
  Comm'ci, comm'ça
Et l'on rince à l'eau pure
  Voilà, voilà!

Ne fais pas la grimace
  Comm'ci, comm'ça
Si l'âcre savon passe
  Comm'ci comm'ça
Courage, l'habitude
  Un jour viendra
Et la brosse à dent rude
  Te manquera!

Remarques. — Cette petite pièce est forgée sur le modèle d'une chanson de C. Augé, *Les Bulles de Savon*, ce qui me dispense d'en écrire la musique.

Telle qu'elle est, elle tient étroitement au centre d'intérêt et de cette manière j'évite la dispersion, l'éparpillement de l'intérêt et le psittacisme ennemis de l'intelligence et de l'instruction. Les mots, les épithètes, les idées, les gestes ne sont que le vêtement verbal de choses manipulées, d'états constatés, de gestes vécus, exécutés cent fois. Le centre d'intérêt *fait comprendre* sans explication.

Ainsi tout notre temps est réservé à faire retenir et faire dire, l'objet propre de la récitation.

Faire retenir est l'affaire des exercices collectifs et des revisions reprises méthodiquement toute l'année et tout le répertoire doit être su en fin d'année.

Faire *bien dire* exige la récitation individuelle et d'incessants efforts *d'orthophonie.*

Avec les *arriérés moteurs* la tâche du maître est complexe.

Il faut faire parler le *quasi-muet* congénital, le *pleurnicheur* qui par ses larmes a l'habitude de commander tout le monde, le *dur d'oreille* nécessairement paresseux du larynx et avare de ses mots, l'*aphone* qui n'a qu'un souffle de voix, le *crieur* qui tonitrue.... J'oblige ces sujets intéressants à réciter du haut de l'estrade face à leurs camarades, comme des acteurs.

Quand ils ont bien compris qu'un effort sincère seul peut les soustraire à l'épreuve, ils le donnent et le quasi-muet articule, le pleurnicheur sèche ses larmes despotiques, le dur d'oreille adoucit la raucité de son gosier, l'aphone renforce le volume de sa voix.

Le grand secret, c'est d'être maternel dans la sollicitation et tenace, patient, inflexible dans l'obéissance.

L'exercice individuel décèle toute la gamme des déficiences motrices et défauts de langue tous guérissables par l'effort sincère ou indirectement dans certains cas qui relèvent de la chirurgie et de la prothèse buccale (bec-de-lièvre avec complication velo-palatale, fausses glandes ou végétations adénoïdes, langue hypertrophiée, etc.).

Il ne faut pas se frapper, s'effrayer devant les *bègues* vrais ou simulateurs, les *bredouilleurs* pressés, ou mangeurs de syllabes, ils se guérissent justement par les exercices de récitation : les premiers n'ont plus à chercher les idées puisqu'elles sont acquises et les seconds sont disciplinés justement par le rythme, la mesure, les intonations naturelles du morceau chanté ou déclamé.

Tout est curable même le *re* termino-lingual qui, chez les jeunes Espagnols de notre faubourg, résiste longtemps au *re* parisien lingo-palatal. Les *grasseyeurs* se guérissent, qui remplacent le *re* termino-lingal par *le* et *le* par *ille*. Il ne faut pas se désespérer devant les expressions contractées : la *to* de *l'édi* pour la cloche de l'église, devant les *blésités* banales *tate* pour quatre, *zoli* pour joli, devant les *contre-blésités* ou une consonne dure remplace la consonne douce : j'ai mangé de la *toupe*, de la *talade* et du *dettert* pour de la soupe, de la salade et du dessert. Les difficultés verbales sont vaincues une à une grâce à la lecture et à la méthode maternelle qui rapproche l'enfant tout près du visage du maître, de manière que l'instinct d'imitation, servi à la fois par l'oreille et la fonction visuelle, puisse créer une première fois la consonne rebelle.

Tout est curable à la condition que les élèves en soient convaincus; on n'a qu'à guérir devant eux un seul déficient et l'émulation fait le reste, tous les vicieux se corrigent. Je choisis comme le plus impressionnant, un cas de blésité, l'élève qui dit *tarante* pour quarante.

Avec la partie elliptique de la clef de mon appartement j'appuie sur le premier tiers de sa langue, lui ordonnant en même temps de dire *tarante*; l'élève veut obéir mais la dentale *t* qu'il dit d'habitude est empêchée par la clef. Alors, sous l'effort musculaire, la langue fait un pont et vient toucher le voile du palais en donnant le son *ca*, au grand étonnement de la classe, à la grande joie de l'intéressé qui a vite fait de remplacer la clef

par ses doigts et se met à caqueter comme une poule!

VIII. *Appel.* — J'aime l'appel en fin de classe quand la fréquentation est bonne. Il est suivi de la remise des bulletins d'absence aux commissionnaires bénévoles. J'en profite aussi pour marquer la fin de la classe du matin et prendre rendez-vous pour la classe du soir : précaution utile vu la notion confuse du temps que possède l'enfant.

IX. *Sortie.* — Comme pour l'entrée les élèves se forment par équipes ordonnées par le nombre des dents tombées. Les arriérés rêveurs ou oublieux sont joyeusement rappelés par des moniteurs vigilants qui leur inspectent la dentition.

CLASSE DU SOIR.

X. *Lecture analytique.* — Considérations : J'abandonne l'après-midi la méthode idéo-visuelle inspirée du Dr Decroly et de Mlle Degand, qui conduit méthodiquement à l'analyse et à l'abstraction en faisant passer l'élève de la phrase vivante et concrète, au mot significatif, puis à la syllabe insignifiante et à la lettre abstraite.

Quand la méthode idéo-visuelle a donné ce résultat, je perfectionne l'arriéré en le faisant aller du simple au composé, c'est-à-dire de la lettre à la phrase en passant par la syllabe et le mot.

En écrivant cette phrase je me sépare des maîtres de Bruxelles qui poussent jusqu'au bout la méthode idéo-visuelle, et je leur renouvelle mes raisons exposées déjà de vive voix : le souci de rendre la lecture aimable est servi par la méthode idéo-visuelle qui va du concret à l'abstrait, mais celle-ci ne saurait être un but, elle n'est qu'un moyen pour mettre l'arriéré en possession d'une faculté qui lui manque : *l'analyse et l'abstraction.* Cette faculté acquise, c'est un devoir pour le maître de le conduire par les voies normales; c'est se donner et lui donner la preuve de son perfectionnement, de sa guérison.

La méthode idéo-visuelle est vraiment géniale en ce qu'elle va du facile au difficile et il est indiscutable que la phrase vécue est acceptée par l'arriéré et le rend heureux, alors que la lettre lui fait prendre l'école en horreur.

Mais ce n'est pas diminuer sa valeur que de l'abandonner

quand elle a porté son fruit, d'autant plus qu'il faut bien reconnaître que la méthode analytique est, au point de vue pédagogique, parfaitement mise au point, que certaines méthodes sont de purs chefs-d'œuvre; je n'en nommerai qu'une, celle du Dr Javal, le célèbre ophtalmologiste qui a bien voulu, avec toute sa science, se pencher sur le petit enfant. Toutes ces méthodes vont aussi du facile au difficile, de la lettre à la phrase en procédant par synthèse, les mots en sont choisis avec un sens très heureux de l'âge psychologique de l'enfant. Dès qu'elles se trouvent devant des élèves sachant « lever la lettre » ces méthodes sont des outils parfaits dont on ne peut priver l'enfant évolué.

Voici donc les leçons de la semaine.

1° *a*) *Effort d'analyse.* — La phrase idéo-visuelle est écrite au tableau noir en traits fins, avec des liaisons allongées. *Brossez vos dents!*

Les derniers élèves, les arriérés visuels, les arriérés musculaires viennent effacer délicatement une liaison et la remplacent par un point. Puis on repasse à la craie les deux groupes *Br* et *en* pour les étudier.

b) *Association des idées.* — Cherchons dans le syllabaire G. Vaillant et L. Manier la leçon *br*, page 38, et la leçon *en*, page 39. Chaque élève vient montrer le numéro de la page et l'objet de la leçon. Toute la classe est employée par le maître à féliciter les heureux chercheurs. A ce moment le plus pitoyable des arriérés fait un effort sincère pour entrer en contact intellectuel avec son maître.

2° *Exercice de la fonction visuelle.* — Je confesse ici une petite lâcheté : mes élèves ont pris, je ne sais où, l'habitude blâmable de repasser à l'encre les dessins qui ornent leur méthode.

C'est ainsi qu'ils me soumettent un sabre, un livre, une montre, un cadre, un poisson, un éléphant....

3° *Généralisation.* — La synthèse des syllabes est facilitée par la généralisation et il importe beaucoup de voir vite une lettre qui se répète, il faut la mettre en évidence pour les déficients visuels.

Je copie cette ligne : *br*, *cr*, *dr*, *fr*, *gr*, *pr*, *tr*, et *vr* en traits fins. Je fais repasser la deuxième lettre et cette répétition apparaît. Elle éclate encore plus lorsqu'on efface la première lettre;

la leçon apparaît alors si facile qu'on entend rouler des *r* longuement, éperdument.

4° *Culture de la comparaison, du jugement, de la mémoire et de la volonté.* — Les élèves les plus avancés lisent nécessairement les premiers.

Ils ont besoin de tout leur mécanisme psychique : ils voient, comparent, accrochent, se souviennent, font effort.

Mais des joies coupent l'étape pénible : on fête certains mots à cause des dessins qu'on a repassés et montrés au maître et certains autres comme crème — sucre — tigre — vitre, qui donnent lieu à des échanges de remarques très animées. La lecture d'abord individuelle, devient collective : on lit d'abord par « famille » puis c'est toute la classe où chacun met sa voix.

5° *Lecture synthétique.* — Il me manque une dent; j'ai vingt-trois dents; je les brosse au savon et à la pâte dentifrice; elles sont propres et blanches et leur émail est brillant.

Observation pédagogique. — Selon l'acquis de l'élève interrogé, son aptitude à la synthèse ou à l'analyse il lui est demandé de lire par la vision intérieure en tournant le dos à la planche, ou de lire couramment et de loin, de lire couramment en montrant chaque syllabe à l'aide d'une baguette, ou d'épeler les lettres de chaque mot.

Les rebelles à la lecture s'arment du chiffon et viennent effacer les syllabes qu'ils savent lire et toutes les lettres qu'ils connaissent.

XI. *Exercices d'écriture.* — Cinq devoirs de cinq lignes :

1. *Brossez vos dents. Brossez vos dents.*
2. *br. br. br. br. br.* 3. *dents. dents. dents.*
4. *d. d. d. d. d. d.* 5. *vos. vos. vos. vos.*

Considérations générales. — L'écriture c'est l'enfant, son portrait psychologique et moral; elle dépend de son sens visuel et de son aptitude musculaire; elle accuse son caractère inné de propreté et d'esthétique, elle donne la mesure de son attention, de son application, de son énergie et de sa volonté.

Pour les déhérités, l'écriture est un entraînement sensoriel et une école de morale; l'évolution psycho-sensorielle et les progrès moraux coïncident avec les progrès en écriture et la tenue du cahier.

L'écriture enseignée est l'écriture droite, sur papier droit, le corps droit; elle se rapproche de la ronde dont la visibilité est parfaite; c'est celle qu'a préconisée le Dr Javal dans sa méthode bien connue.

Je rappelle que l'exercice d'écriture est un jour synthétique et un jour analytique; l'élève qui fait un effort de lecture sur une phrase idéo-visuelle accepte naturellement de l'écrire, à la condition toutefois d'être sûr de la bienveillance du maître; mais l'écriture consiste à étudier une lettre suivant qu'elle est isolée, initiale, médiale ou finale; c'est un enseignement qui réclame sa méthode et ne peut pas dépendre absolument d'un autre.

D'où des exercices spéciaux analytiques dont les éléments sont puisés dans les phrases idéo-visuelles.

Le modèle est tracé à la planche noire en traits fins que les élèves viennent repasser. Les déficients musculaires, malgré leur gaucherie, ne sont pas les derniers à offrir leur effort, tant est grand chez l'élève le besoin de quitter sa place! Mais que de patience, de confiance dans l'effort il faut montrer pour ne pas se sentir déprimé, découragé devant l'effort de tel déficient musculaire aux prises avec la lettre *d* qu'il doit repasser; sa craie déraille à chaque impulsion; il se reprend dix fois pour en contourner la partie ronde et la lettre apparaît enfin hérissée de tangentes effrénées qui en font un soleil, un feu d'artifice!

J'ai cinq élèves dans ce cas, ma main droite devient pour la leur un appareil mécano-thérapique. Mes gros doigts tiennent les petits doigts qui conduisent la craie; peu à peu les mouvements musculaires s'inscrivent dans l'écorce grise du cerveau; une habitude se crée, les centres d'association s'intéressent, les psycho-moteurs s'émeuvent et la main de l'élève commence à agir sous celle du maître : c'est toujours la bonne vieille méthode.

Ces cinq élèves ont fait leurs débuts à la planche, ils ont ensuite repassé des modèles préparés à l'encre rouge sur le cahier. Après deux ans de perfectionnement, deux d'entre eux demeurent encore très inhabiles; seulement en lecture ils sont très différents puisque l'un est encore rebelle à la lecture et que l'autre possède en lecture le degré courant. Comme on le voit la lecture, non plus que l'écriture, n'empêche pas un élève d'être arriéré.

A côté d'une aptitude réelle se placent trop de déficiences.

XII. *Histoire et Notion du temps. — Saint-Louis.*

Organisation pédagogique. — Toutes les matières du programme traitées jusqu'ici se répètent chaque jour dans un ordre invariable qui dresse l'élève au règlement scolaire. Mais de deux heures après midi jusqu'à la récréation, c'est l'heure lourde qui fatigue et il convient de rafraîchir l'élève par la surprise d'une leçon bien nouvelle.

D'où le *roulement suivant* : 1° Histoire et Notion du temps, 2° Géographie ou Notion de l'espace, 3° Leçon de choses ou Exercices sensoriels, 4° Leçon de langage, 5° Demi-heure réservée à l'imprévu, à l'incident de la rue bruyante, à la promenade, à la fête hebdomadaire de la mutualité scolaire....

a) *Exercice pratique.* — Cherchez dans le manuel de Cl. Augé et M. Petit un jeune roi, un enfant de votre âge qui a vingt-quatre dents : c'est Saint Louis.

Après avoir mis de côté successivement les fils de Clodomir qui n'ont que vingt dents, le roi de Rome, un nourrisson qui n'a pas de dents, Henriette de France et le dauphin Louis qui n'ont que vingt dents, toute la classe fixe son attention sur la gravure qui représente Saint Louis recevant les enseignements de Blanche de Castille. Cette gravure, il faut bien la voir.

b) *Poses plastiques.* — Une chaise devient le trône de Blanche de Castille. Un élève au costume blanc sera la reine, une couronne en papier doré achève de la personnifier; un blondin se tient contre ses genoux; sur le coin de mon bureau, figurant le bahut, on place un gros dictionnaire. Les accessoires sont étudiés comme les personnages.

La pose étudiée, la représentation dramatique, voilà les procédés qui réussissent à capter l'intérêt de l'élève. J'ai renoncé depuis longtemps à l'anecdote, jamais comprise, qui verse l'engourdissement dans les cerveaux et mon critérium, c'est le visage, les yeux, l'animation de mes élèves au cours de ces exercices. Les élèves jouent et sous le feu de l'imagination illusoire, leur sensibilité s'aiguise et leur intelligence devient prenante. La classe échauffée, je risque quelques commentaires très succincts où j'accumule les *adverbes de temps* d'une manière systématique.

c) *Commentaires.* — Après la mort de Louis VIII, la reine s'est

habillée en blanc parce qu'autrefois les veuves s'habillaient en blanc. Alors les Parisiens l'appelèrent Blanche de Castille.

Tous les jours elle donnait la leçon à Louis IX et lui enseignait son métier de roi. Plus tard Louis a été le modèle des rois et les Français l'ont appelé Saint Louis. Il y a bien longtemps qu'il est mort.

d) Conclusions. — Je prends l'Histoire par tous les bouts, elle n'est qu'un rayon aboutissant au centre d'intérêt. L'enfant classera plus tard : quand il aura acquis la notion du nombre, de l'espace et du temps il verra alors la suite des événements depuis les origines jusqu'à nos jours ou bien depuis l'époque contemporaine en remontant vers les origines, comme le font les Anglais.

Pour le moment, en sortant l'enfant de son rêve et de sa distraction, faisons-lui goûter le présent. Serait-il pas cruel d'exiger qu'il ait le souci du lendemain toujours incertain et inquiétant; alors pourquoi entreprendre avant l'heure de lui faire comprendre le passé?

J'ai dans ma classe un élève de huit ans qui a fait dans la notion du temps des acquisitions sérieuses, qui sait mettre à jour tous nos calendriers, qui connaît l'heure à la montre... et qui affirme (c'est un orphelin de guerre) que son père a fait la guerre avec Charlemagne!

J'ai l'habitude de marquer l'âge de l'élève sur chaque cahier neuf. Cet âge, calculé en compagnie de l'intéressé, sera par exemple sept ans et trois mois; il faut voir l'embarras de l'enfant le plus intelligent quand on lui pose cette question : « Qu'est-ce qui est plus : sept ans juste ou sept ans et trois mois? » Je n'insiste pas; le temps et l'espace, avec le nombre qui essaie de les mesurer, sont les notions les plus étrangères à l'enfant et son esprit éprouve tout de suite cet accablement que nous ressentons, à l'âge d'homme, dès que nous essayons de comprendre les gros chiffres de la cosmographie.

Ne soyons pas exigeant et l'enfant prendra de l'Histoire tout ce qu'il peut en prendre : en civilisation, des vues documentaires et en morale, de beaux exemples.

XIII. *Géographie et Notion de l'espace. La position des dents. Principes.* — Notre but est d'armer l'enfant pour l'étude de la géographie en le familiarisant avec les adverbes de lieu qui

avec les adverbes de temps hérissent le langage du maître de grosses difficultés.

Notre centre d'intérêt est précieux pour revenir une fois de plus sur les expressions en haut, en bas — à droite, à gauche — en avant, en arrière.

a) *Exercice de localisation.* — Cherchons du bout de la langue la dent qui nous est tombée; les élèves qui la trouvent s'aligneront au mur ouest de la classe et nous diront si c'est une dent d'en haut ou d'en bas, de devant ou du fond, de droite ou de gauche. Cherchons maintenant avec l'index droit, notre doigt le plus intelligent.

b) *Exercice d'orientation.* — Le haut du tableau noir porte trois poulies actionnant des toupies suspendues par des ficelles. Un long rectangle figurera la mâchoire d'en haut, un autre au-dessous celle d'en bas et en manœuvrant les ficelles les élèves montreront à toute la classe la position d'une dent absente.

XIV. *Leçon de choses et Exercices sensoriels. — Comment mordent les dents.*

Remarque. — Quand dans toutes les matières du programme on n'exploite qu'un même intérêt, *la dent*; quand au cours de tous les exercices cette dent a été l'objet d'un effort visuel, de doigté, un souci de propreté et d'hygiène, quand elle a été un objet d'effort en calcul, lecture, écriture, d'un effort artistique par la récitation et le chant conjugués, par le travail manuel et le dessin, que reste-t-il à exploiter dans la leçon de choses?

Son domaine s'est rétréci de la manière la plus heureuse car, ainsi que je l'ai dit, l'objet d'une leçon de choses doit être restreint si l'on ne veut pas accabler l'esprit de l'enfant, si l'on ne veut pas sombrer dans le verbiage ennuyeux et stérile, si l'on veut enfin obtenir un progrès dans l'entraînement sensoriel et la représentation intellectuelle des choses. Nous allons voir comment mordent les *dents pointues*, *les dents aiguisées* et *les dents larges.*

1° *Les dents pointues.*

a) *Exercice tactile.* — Chercher au coin de votre mâchoire une dent pointue et venez me la montrer.

b) *Exercice musculaire et éducation nerveuse.* — Sur cette dent appuyez votre index jusqu'à vous faire du mal, sans vous faire de sang, sans pleurer, en vous amusant.

c) *Jugement.* — Cette dent percerait le muscle comme un clou pointu, elle ferait un trou.

2° *Les dents aiguisées.*

a) *Exercice musculaire.* — Avec votre majeur droit prenez l'empreinte des dents qui sont au devant de votre mâchoire, en haut ou en bas; appuyez avec courage.

b) *Jugement.* — Ces dents couperaient le doigt comme un couteau aiguisé; elles ne font pas des trous mais des coupures.

3° *Les dents larges et grosses.*

a) *Exercice musculaire.* — Avec votre pouce droit prenez l'empreinte d'une grosse dent au fond de la mâchoire.

b) *Jugement.* — Ces dents écraseraient la chair, écraseraient même la phalange, comme un étau, comme une pierre.

XV. *Leçon de langage.* — 1° *Le nom des dents.*

Les dents pointues sont des *canines.*

Les dents coupantes sont des *incisives.*

Les grosses dents sont des *molaires.*

2° *Usage des dents.*

Tes incisives *coupent* le sandwich.

Tes canines *déchirent* la viande.

Tes molaires *mâchent* le pain.

3° *Des dents extraordinaires.*

Les incisives du lapin rongent *le bois*!

Les canines du chien déchirent *le cuir*!

Les molaires du cheval mâchent *l'orge*!

Remarque. — Le journal de classe dans sa forme succincte ne donne que des exercices ayant pour objet l'acquisition de quelques mots savants et l'emploi de ces mots et, par la concentration de l'intérêt, on voit assez que ces mots ne sont que le revêtement verbal de choses recherchées, longuement manipulées, d'états constatés et de gestes bien vécus.

Mais il ne donne pas l'idée réelle des efforts fournis par les élèves en matière de langage.

Pour un exercice prévu dans l'exploitation d'un centre d'intérêt, ce n'est pas trop dire que plus de dix s'improvisent, qui, pour être improvisés, ne portent pas moins de fruits. Un rien les amorce, les déclanche, les soutient et la nécessité, dans l'interrogation collective et individuelle, d'obtenir des réponses cor-

rectes, faites à haute et intelligible voix, donnent à presque toutes les leçons un caractère de leçons de langage.

Les élèves parlent d'autant plus que le maître parle peu et c'est un art véritable que de faire parler en peu de temps un grand nombre d'élèves, de les faire parler avec une telle chaleur communicative que le plus déshérité des arriérés s'en trouve remué.

Une fois à propos du mot *Marie*, rencontré dans la lecture épelée, plusieurs élèves s'étaient portés spontanément au mur de l'ouest pour dire quelque chose d'intéressant : que leur voisine, leur tante, leur cousine, leur sœur, leur mère répondaient au joli nom de Marie. Et un fait extraordinaire se produisit :

Un élève que nous tirions lentement de l'idiotie se lève spontanément et se porte derrière les élèves aux prises avec l'exercice de langage. Son tour de parole arrivé il jette le cri de son cœur : « Ma mère *aussi* s'appelle Marie! » C'était l'éveil franc de son intelligence, joyeusement souligné d'une salve d'applaudissements. Pendant quelques minutes capitales il s'était trouvé en contact intellectuel avec ses camarades. L'amour filial avait pour un instant fait un miracle!

XVI. *Fête de la Mutualité.* — Elle se répète chaque lundi.

a) *Entraînement sensoriel.* — Les cotisations en nickel perforé, en bronze, en aluminium tintent joyeusement sur la table et sur le carrelage. De libre le jeu devient organisé, on fait taire le nickel et l'aluminium pour ne faire sonner que le bronze.

b) *Payement des cotisations.* — Pendant que le maître inscrit les cotisations, les mutualistes disent très haut :

« J'apporte dix centimes en aluminium!... »

« J'apporte dix centimes en bronze!... »

« J'apporte dix centimes en nickel!... »

c) *Chant du Mutualiste.*

2e *couplet.*

On nous apprend que dans la vie
Chacun pour tous se sacrifie
Papa m'a dit : « Ton sou prêté
  Fera de la fraternité.
Les petits sous feront des sommes
Les enfants deviendront des hommes
S'aider toujours et s'aimer bien
C'est le devoir du petit citoyen! »

XVII. — *Récréation.*

Remarque. — Les incontinents urineurs et diarrhéiques sont félicités pour leur continence et invités à prendre leurs précautions. Il est toujours entendu qu'ils se rendent aux privés sans permission; ainsi s'exerce *la volonté.*

XVIII. *Appel.*

XIX. *Chant.* — Le brossage des dents.

Je note ici les phases de cette leçon.

Les deux premiers jours je chante cette chanson dont les paroles sont apprises chaque jour en récitation (nº 7).

Elle est particulièrement écoutée parce que je sais y réunir l'air, les paroles et aussi des gestes arrêtés à l'avance et enseignés en lecture idéo-visuelle (nº 4).

Pendant deux jours on étudie la chanson d'une manière plus individuelle que collective; les élèves rebelles au chant sont contraints de chanter d'un bout à l'autre sans être repris.

Le dernier jour de la semaine on fait chanter par famille, puis toute la classe. Le moniteur de chant, par extraordinaire, se trouve être le plus pitoyable de nos arriérés. Son timbre de cristal est justement servi par une auditivité mécanique, purement plastique, des plus rares : c'est un phonographe enregistreur.

Analysons au point de vue psychologique les phrases de cette leçon : intérêt esthétique, travail dans l'inconscient, fonction visuelle, auditive, musculaire, intellectuelle, réaction verbomotrice, effort de mémoire intellectuelle, musculaire et verbomotrice, association synchronique et surtout gaîté entraînante et sensibilisatrice.

XX. *La dînette.* — Le goûter pour la promenade a été fixé à l'avance à un morceau de pain et deux pierres de sucre. Il a eu lieu dans un chemin creux du Frais-Vallon, à l'ombre claire des vieux oliviers. En mangeant chacun s'est observé et a observé son voisin : le sucre se casse avec deux molaires; les incisives peuvent couper la mie; mais il faut les canines, les deux prémolaires et la molaire pour mâcher la croûte.

XXI. *Modelage en creux.* — Mordre le gros muscle de son pouce en imprimant surtout la mâchoire supérieure.

L'éclairage oblique accuse les empreintes caractéristiques.

XXII. *Modelage en relief.* — Réalisez un morceau de savon cubique et, sur l'une des faces, imprimer un petit sou ou un gros sou représentant la roue, une marque bien connue.

XXIII. *Découpage. Devoir à la maison.* — Découpez dans les journaux, sous la direction de vos parents, la réclame amusante du dentifrice Glycodont et passez-la en couleur. Les plus beaux travaux seront réunis dans une frise décorative.

XXIII *bis. Découpage. Devoir à la maison.* — Découpez un ruban dans une carte postale et sur un des bords des petites dents de scie; *vous aurez ainsi une scie d'horloger.* Découpez *la face d'un savon.*

XXIV. *Dessin. a*) La scie de l'horloger. *b*) Les savons.

Remarque. — Le travail manuel, le dessin et l'écriture présentent une haute vertu éducative; ces matières forment le talent, donnent le sens exécutif et celui de la réalisation et en ce sens elles sont une école de la volonté; elles donnent aussi le goût du travail soigné, du fini, cette noble caractéristique du travail français et sont encore une école d'éducation esthétique.

Dans la méthode des centres d'intérêt, c'est peut-être le travail manuel et le dessin qui donnent de l'objet d'étude les prises intellectuelles les plus précises, les plus solides, les plus définitives.

Le modelage en volume d'un caractère entièrement concret nous conduit à l'abstraction de l'écriture, en passant par les représentations intermédiaires, données par le découpage et le dessin.

C'est exactement ce qui se passe en lecture où nous avons vu la phrase idéo-visuelle, bien concrète, mener l'enfant à l'abstraction des lettres, en passant par la décomposition de la phrase en mots, puis en syllabes.

J.-A. Anglade.

Instituteur public pourvu du certificat d'aptitude à l'enseignement des enfants arriérés.

Au temps de Guizot

(Suite.)

Si les délibérations des comités relatives à l'organisation matérielle et pédagogique et au fonctionnement des écoles furent peu nombreuses, si elles ne permettent pas de reconstituer, dans toutes ses manifestations, la vie scolaire déjà fort complexe, elles donnent néanmoins, sur différents points, de sûres et précieuses indications. Le document principal est un « réglement pour les écoles primaires » arrêté par le comité de Bar à la date du 1er juin 1837. Ses 43 articles groupés sous sept rubriques : local et mobilier, études, leçons et exercices, discipline, récompenses, punitions, congés et vacances, entrent parfois dans les détails les plus minutieux : ainsi les suivants : dans chaque classe doit être placée, en vue de tous, « une planchette indiquant par les mots *sorti* ou *rentré* s'il y a ou non un élève aux lieux d'aisances ». Toutes les prescriptions sont d'ailleurs loin de présenter ce caractère de puéril formalisme et, comme nous allons le voir, quelques-unes d'entre elles ont été maintenues jusqu'à nos jours. Aussi bien, la réglementation, déjà ancienne, des établissements tenus par les Frères des écoles chrétiennes fut-elle pour les comités un excellent guide.

A première vue, sans doute, on serait tenté de découvrir des lacunes dans cette organisation. Quelques articles sur le balayage tous les jours et l'aération de la salle de classe, sur la séparation des sexes, sur la place du bureau du maître et sur la pose de « chevilles pour suspendre les chapeaux », — d'un grand tableau noir, « sur lequel les élèves s'exerceront à écrire, à calculer et à

dessiner », — de « tableaux mobiles » où seront tracés les « mesures usuelles et la table de multiplication » , — d'une carte de France et d'une carte du département, — d'un christ et du buste du roi, — et enfin de la planchette (rentré-sorti) dont il vient d'être parlé, voilà ce que contient le chapitre sur « le local et le mobilier ». Mais un règlement sur la tenue des écoles n'est pas un code, et il n'appartenait pas aux comités de se substituer aux pouvoirs publics pour l'édiction de mesures concernant, par exemple, l'installation des locaux.

Une remarque analogue peut être faite au sujet de la fréquentation. La durée — comme l'époque — des grandes vacances devaient fournir au comité supérieur un rapport sur la « tenue des écoles » de leurs communes. Bien rares étaient ceux qui s'acquittaient régulièrement de leur tâche, et le comité supérieur avait beau donner l'exemple en répartissant entre ses membres et ses délégués des « tournées d'inspection », il avait beau adresser des notes impératives aux comités locaux de son ressort, ceux-ci ne bougeaient guère. En 1843, le comité supérieur de Bar prend acte de la communication du rapport annuel du comité local de Polisot : cette mention est unique sur le registre des procès-verbaux. Par contre, il est plusieurs fois question des mesures à prendre pour « stimuler le zèle » des comités locaux, ainsi d'ailleurs que celui des délégués du comité supérieur (Bar, 1837, 1849). On ne sera pas surpris d'un pareil état de choses si l'on considère d'une part que les cinq membres qui composaient d'ordinaire les comités locaux n'avaient le plus souvent sans doute — le curé excepté — qu'une instruction rudimentaire et une très médiocre aptitude pédagogique, et, d'autre part, que « l'horreur des responsabilités » — avec le légendaire mot d'ordre : « surtout pas d'affaires ! » — n'a jamais été le monopole des administrateurs professionnels.

C'est par le statut royal du 26 février 1835, contresigné par Guizot, que fut créé, après inscription au budget des crédits nécessaires, le service spécial de l'inspection des écoles primaires. Le ministre avait senti le besoin de mettre à côté des comités que la loi avait institués et qui pouvaient avoir plus ou moins de compétence, d'activité et d'indépendance, des agents, d'information et d'exécution, directement soumis à son autorité. Dans

chaque département est donc placé un inspecteur de l'instruction primaire, auquel, en 1837, de Salvandy, réalisant un nouveau projet de Guizot, adjoint, en certains endroits, un sous-inspecteur.

Ce fonctionnaire doit se tenir en communication avec les comités supérieurs de sa circonscription et conférer avec eux, dans une réunion extraordinaire, « au moins une fois par an »; il visite les écoles, dont il examine l'état matériel et la tenue générale, le caractère moral, l'enseignement et les méthodes, assistant aux leçons et interrogeant les élèves; il donne son avis sur les projets de création et de construction d'écoles, sur les livres à introduire dans les classes, sur les récompenses à décerner au personnel, sur les demandes de subventions et de secours; il assiste aux conférences pédagogiques; il fait partie des commissions chargées d'examiner les aspirants aux brevets de capacité et à l'école normale; il adresse chaque année au ministre un rapport sur la situation scolaire dans son département. Tel est encore, dans l'ensemble, le rôle de l'inspection primaire; il est impossible de faire cette énumération sans remarquer combien, dès l'origine, ce rôle a été nettement précisé.

L'établissement de ce service, dont le fonctionnement autonome était sur certains points parallèle à celui des comités supérieurs, dut être accueilli par ceux-ci avec quelque méfiance et il est probable que des conflits surgirent en maints départements. S'il n'en fut pas ainsi dans l'arrondissement de Bar-sur-Seine, si les comités supérieurs de Bar et de Chaource paraissent avoir toujours accepté sans arrière-pensée la collaboration des inspecteurs, si même ils ont témoigné à ceux-ci une réelle considération — plutôt déférente à l'égard de l'inspecteur Fossoyeux, plutôt condescendante à l'égard du sous-inspecteur Bernot — ces comités ne manquèrent jamais d'affirmer, un peu rudement parfois, leur suprématie. — Après avoir demandé à l'inspecteur un rapport complémentaire sur ses propositions de récompenses, ils déclarent établir la liste de présentation en tenant compte « de ce rapport et d'après les connaissances personnelles des membres » du comité (Bar, 1843). Ils discutent les appréciations des inspecteurs : B., de Villemoyenne, « donne des explications qui atténuent en partie les reproches à lui adressés par les inspecteurs » (Bar, 1849). Ils notent avec complaisance, semble-t-il, ce qui dans les

rapports est contestable et peu clair : « M. le sous-inspecteur Bernot a été introduit et a donné des renseignements qui expliquent les contradictions qui paraissent exister entre son dernier rapport et le précédent » (Bar, 1847). « B., de Ville-sur-Arce, a produit des certificats et attestations qui se trouvent en opposition formelle avec le rapport du sous-inspecteur » (Bar, 1847). Il leur arrive d'infirmer, grâce aux documents qui sont en leur possession, le témoignage des inspecteurs : « Considérant que M. l'inspecteur des écoles,... en écrivant que les griefs reprochés à Mlle N. (institutrice privée à Lantages) étaient fondés, donne la preuve qu'il n'était point suffisamment renseigné... » (Chaource, 1839). Et par suite, ils n'hésitent pas à contrôler officiellement les assertions contenues dans les rapports des inspecteurs : une commission de trois membres est chargée de visiter l'école tenue par D., de Coussegrey, « pour s'assurer si les faits signalés sont fondés » (Chaource, 1841).

Au demeurant, s'ils pouvaient — et ils le pouvaient légalement — essayer de maintenir les inspecteurs dans un certain état de subordination à leur égard, les comités appréciaient leurs services et s'efforçaient de faciliter leur tâche. Celle-ci, aussi lourde que complexe consistait essentiellement, au point de vue pédagogique, dans la visite des écoles et dans l'organisation des conférences d'instituteurs.

De rapports individuels sur les écoles ou sur les maîtres inspectés, il n'y avait pas à cette époque. Mais outre le rapport annuel adressé au ministre, outre les rapports divers adressés au préfet et au recteur, l'inspecteur envoyait au comité supérieur, de temps à autre et au moins une fois l'an, un « état de situation » des écoles qu'il avait visitées. Les instituteurs et les institutrices s'y trouvaient classés en « catégories » dont le nombre a varié de trois à cinq. Le classement fait en 1843 du personnel de la circonscription de Bar mentionne cinq catégories non spécifiées (maîtres très bons, bons, passables, médiocres, mauvais?), comptant respectivement 5, 10, 15, 7 et 13 noms. Le tableau commence ainsi : « 1re catégorie — 1° et loin avant les autres, le sieur Bogé, de Riceys-Haute-Rive... » Suivent, sans appréciations, les autres noms. Les maîtres placés dans la première catégorie étaient félicités et ceux de la dernière catégorie réprimandés par le comité.

Des conférences mensuelles d'instituteurs sur les « méthodes » et sur les « matières qui forment l'enseignement », avec exercices pratiques, avaient lieu le jeudi en divers centres. D'après l'arrêté du 10 février 1837, ces réunions, dont le président était nommé par le recteur de l'Académie, étaient placées sous la surveillance des comités supérieurs. Les inspecteurs devaient leur « donner une attention particulière » et y « assister quelquefois ». En fait, dans l'arrondissement de Bar comme vraisemblablement aussi dans d'autres circonscriptions, les conférences furent organisées et le plus souvent possible dirigées par l'inspecteur. Tous les maîtres devaient y prendre part; l'abstention, considérée comme un aveu de paresse, d'incapacité ou de présomption, a parfois motivé des sanctions disciplinaires. La plupart des maîtres d'ailleurs, désireux de parfaire leur éducation professionnelle, se soumettaient de bonne grâce à une obligation qui, en raison de la fréquence des réunions, n'était pas sans grever singulièrement leur maigre budget. C'est ce que font remarquer, en 1845, les instituteurs de Briel, le Puits et Naisement, Beurey, Villy-en-Trode, Longpré et Thieffrain, qui, par lettre collective, demandent... « comme indemnité de leurs dépenses pour assister aux conférences de Vendeuvre, d'être admis aux distributions de livres et séries de poids et mesures que certaines communes obtiennent en certains cas ». Satisfaction leur fut aussitôt accordée : en ce temps-là, il était assez facile à l'administration et aux pouvoirs publics de faire droit aux revendications des fonctionnaires.

* *

La loi Falloux, du 15 mars 1850, qui supprimait les différents comités, devait entrer en vigueur le 1er septembre de la même année. Déjà la loi du 11 janvier 1850 avait transféré aux préfets le droit de révoquer les instituteurs. Le comité de Bar-sur-Seine tint à remplir convenablement sa mission jusqu'au bout. Le 27 juillet 1850, il décidait encore plusieurs enquêtes; le 17 août, il procédait à quelques nominations. C'était sa dernière séance : il avait vécu seize ans et demi.

Tels qu'ils nous apparaissent à travers les procès-verbaux de leurs réunions, les deux comités supérieurs de l'arrondissement

de Bar-sur-Seine font vraiment bonne figure. Conscients de l'importance de leur rôle, ayant un vif souci de l'éducation populaire comme des différents intérêts dont ils avaient la charge, sachant tenir compte des contingences mais ne perdant jamais de vue ni les règlements ni l'idéal, prudents et avisés dans l'examen des diverses questions et, quand elles étaient mûrement étudiées, prompts à les résoudre, fermes et persévérants mais pondérés et toujours équitables, ils ont pu, dans les limites qui leur étaient tracées et dans la mesure des moyens dont ils disposaient, accomplir d'utile besogne.

D'emblée, ils s'étaient placés dans les saines, dans les nobles traditions universitaires. Par leur composition autant que par l'autorité dont ils étaient revêtus, ils savaient, tout en respectant la légalité, faire preuve d'indépendance et de libéralisme. D'indépendance, comme le jour où le comité de Bar proteste contre l'attribution, « par l'intermédiaire du député de l'arrondissement » et du comité de Troyes, de récompenses à deux maîtres indignes de son ressort (1847). De libéralisme, ainsi qu'on a pu le constater par les délibérations des deux comités concernant l'admission dans les écoles des élèves étrangers à la commune. Ajoutons : d'esprit laïque — de « libéralisme moderne », dira plus tard le *Syllabus* — comme le laissent supposer les nombreuses décisions relatives au séjour des instituteurs à l'école normale et comme en témoignent deux faits qu'il convient de noter spécialement. Il s'agissait de nommer une institutrice à Essoyes. Le testament du fondateur de l'école semblait, à première vue, prescrire la désignation d'une congréganiste; toutefois une interprétation différente restait permise et l'affaire était litigieuse. Après une longue discussion et par six voix contre six, la voix du président étant prépondérante — remarquons que la réunion était présidée par le sous-préfet — le comité, considérant que « l'expérience faite d'institutrices congréganistes n'avait pas eu un succès favorable » et estimant que les résultats d'une bonne éducation « peuvent s'obtenir avec des institutrices laïques parfois mieux qu'avec des religieuses », décide de nommer une laïque (Bar, 1840). Et en 1846, le même comité, « considérant que l'instruction des enfants et l'indépendance de l'instituteur ne peuvent que gagner à ce que tout son temps soit donné à ses élèves », approuve

une décision du conseil municipal de Loches élevant le taux de la rétribution scolaire parce que l'instituteur a abandonné ses fonctions — et son salaire — de chantre à l'église.

Le seul fait que des comités supérieurs pouvaient avoir une telle attitude suffirait à expliquer l'hostilité que devait leur témoigner l'Assemblée législative, réactionnaire et cléricale, de 1849. Sans doute, il ne m'est pas permis de généraliser des faits qui, si intéressants qu'ils soient, demeurent trop restreints et de porter, d'après les seuls documents examinés, un jugement d'ensemble sur la situation scolaire de l'arrondissement de Bar-sur-Seine, il y a quelque quatre-vingts ans. A plus forte raison m'abstiendrai-je de parler de l'état de l'enseignement primaire en France à cette époque, comme aussi d'esquisser une comparaison entre la loi Falloux et la loi Guizot.

Mais après avoir dégagé le rôle et mis en relief l'action intelligente et dévouée des comités de Bar et de Chaource; après avoir, par cet exemple précis, montré le fonctionnement de la loi organique de 1833, où il serait trop facile aujourd'hui de trouver des lacunes et des imperfections, mais où, dans le sincère désir d'élever les masses populaires, le législateur avait su concilier l'esprit de progrès et la tradition, les aspirations nationales et les besoins locaux, il faut, me semble-t-il, conclure en saluant la mémoire du principal artisan de cette œuvre, du premier organisateur de notre enseignement primaire public, François Guizot, dont le nom — qui n'est porté par aucune rue de Paris, qui n'a été donné à aucune de nos grandes écoles — mérite d'être placé dans notre Panthéon non loin de celui de son successeur et émule, Jules Ferry.

GEORGES LEMOINE.

Notes pédagogiques.

La lecture expliquée doit faire sentir la beauté des poèmes.

Je n'arriverai jamais à comprendre comment un professeur de lettres peut passer une heure à expliquer le plan et les idées du discours de Maxime à l'acte II de *Cinna* sans se demander un seul instant s'il est devant une belle page de français et si Corneille écrit mieux qu'un faiseur de mélodrames. Les élèves ont dû s'ennuyer, et pour ma part, je ne me suis intéressé qu'à ce tour de force d'un maître passant, sans même s'en douter, à côté de tout ce qu'il aurait été intéressant de faire sentir et comprendre. Dans une autre classe où, à propos de *l'Hymne* de Victor Hugo, on s'apprêtait à commettre les mêmes erreurs, j'ai demandé à un élève s'il trouvait les vers de cette pièce beaux : il m'a répondu affirmativement; je lui ai demandé pourquoi et j'ai constaté que cet élève et ses camarades, ainsi aiguillés, voyaient très nettement l'intérêt du morceau, étaient sensibles aux procédés chers à Hugo et qu'il y avait parfaitement moyen de développer leur goût littéraire.

Lecture expliquée. Il est bon de la préparer, mais elle ne doit pas se borner à la lecture de la préparation.

... Je ne puis pas dire que la lecture expliquée du portrait que La Bruyère a tracé du distrait m'ait laissé une bonne impression. Sans doute il est utile que la maîtresse donne des questions

précises à préparer par écrit; encore faut-il que ces questions permettent d'élucider le sens du texte ou de faire comprendre l'art de l'écrivain. Malheureusement les questions posées n'étaient guère suggestives, et, un élève ayant hasardé qu'un des mérites de La Bruyère était la concision, le professeur a protesté en alléguant l'abondance des détails apportés par l'écrivain. C'était confondre la composition et le style. Mais ce qui m'a semblé particulièrement fâcheux, c'est que toute la classe s'est passée à examiner la réponse à faire aux questions, sans qu'on se soit même amusé à regarder les détails de caractère et les trouvailles de style dont fourmillait le morceau. Il fallait répondre ce que la maîtresse avait prévu, autant dire : mettre dans le mille; et la preuve, c'est que les élèves avaient échangé leurs cahiers et corrigeaient ce qui n'était pas bien. J'ai d'ailleurs constaté que le professeur ne revoyait pas les corrections; on juge du résultat!

Composition française. — De la sincérité!

... J'ai assisté ensuite à un compte rendu de composition française. Le sujet était à peu près le suivant : « De l'école à la maison, vous cheminez avec une compagne de votre âge. Reproduisez votre entretien. » Et le professeur s'étonne que des élèves de Deuxième année échangent des idées sur les notes qu'elles ont eues en classe! Il aurait fallu qu'on s'entretînt des mérites littéraires de tel ou tel grand auteur... J'avoue que le reproche ne me paraît guère fondé. On fait sans cesse appel à la sincérité des élèves et on les blâme de dire la vérité! Tout cela n'est guère éducatif!

Homère à l'École normale.

Les élèves de Première année ont eu à lire un certain nombre de pages de *l'Iliade* et de *l'Odyssée* et à chercher ce que ces passages peuvent nous apprendre sur les mœurs de l'époque, les armes des adversaires, leurs procédés pour faire la guerre.

Le professeur commence par leur expliquer comment il faut lire ces poèmes pour arriver à se faire une idée approximative des événements qui sont relatés au cours de ces épopées, quelles

causes d'erreur il faut éviter, etc. Tout cela est vivant, intéressant et susceptible de montrer aux élèves comment la critique historique peut s'exercer sur de pareils textes et deviner la réalité sous la multitude des légendes qui l'enveloppent. Il se sert très heureusement pour cela d'exemples choisis dans le livre de Victor Bérard, *Les Phéniciens et l'Odyssée.*

Décrire, d'après ces textes, les mœurs des Grecs de l'époque est évidemment beaucoup plus aisé; et quand on en arrive à ce point, ce sont les élèves que M. G... charge de résumer ce qu'ils ont extrait de leurs lectures concernant les armes offensives et défensives, les défis que s'adressent les chefs, etc. Il dirige cet exercice avec beaucoup d'autorité et de précision.

Les jeunes filles et le droit.

C'est la première fois que j'entendais une leçon de droit dans une école primaire supérieure de jeunes filles. Et j'ai été surpris : les élèves s'y intéressent beaucoup; c'est la réalité sociale qui se révèle. Elles posent des questions, critiquent les lois, etc. Du reste, interrogées par moi, elles m'ont déclaré *avec élan* préférer de beaucoup le droit à l'histoire et à la géographie. Seulement on s'aperçoit qu'il faut de la compétence pour donner cet enseignement : les questions des élèves embarrasseraient qui ne serait pas très au fait de la législation : exemple, une discussion soulevée par hasard aurait mal tourné si le professeur n'avait pas su que la veuve ne doit la pension alimentaire à son beau-père que si elle a des enfants. En définitive, j'ai eu l'impression que cet enseignement était une excellente discipline, au moins quand il est donné par une maîtresse sachant son affaire.

Correction collective — et active — d'une composition française.

M. R... indique rapidement quels ont été les défauts généraux de cette composition; puis il emploie pour traiter le fond même du sujet, un procédé qui d'abord surprend, mais qui donne visiblement de bons résultats. Il choisit les deux copies qui lui ont paru les plus typiques. L'élève vient près de lui, le professeur lit tour à tour chaque phrase du devoir. Les camarades critiquent l'idée

ou la forme et l'enfant accepte ou conteste ces critiques. Cela pourrait évidemment prendre beaucoup de temps et tourner aisément à la confusion. Mais les élèves sont habitués à cet exercice, et s'y livrent avec une discipline parfaite; on reconstruit les phrases maladroites, on cherche à corriger progressivement l'expression.

C'est vivant et amusant.

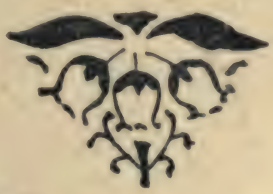
Orthographe simplifiée.

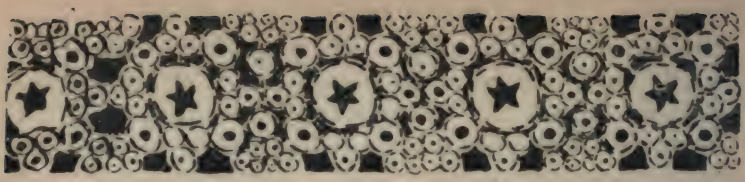
Pourquoi tant de bulletins édités par des associations d'instituteurs sont-ils rédigés en « ortografe simplifiée »? Les mauvaises langues prétendent que la raison en est simple : un généreux Mécène assurerait une subvention à toute société qui adopte sa graphie (ou grafie). Il n'en est pas moins fâcheux que des maîtres chargés d'enseigner l'orthographe, la vraie, marquent pour elle tant de dédain — même et surtout si ce dédain ne répond pas à leur pensée véritable.

Mais ce n'est pas ce qui me paraît le plus grave. Après tout, on a bien le droit d'être partisan d'une réforme de l'orthographe et, par suite, de n'avoir pour notre graphie orthodoxe qu'un respect atténué.

Ce qui est le plus grave, c'est que la « grafie » de certains bulletins corporatifs est absolument anarchique. L'arbitraire paraît présider seul aux simplifications qu'ils pratiquent à tort et à travers. Dans un « bulletin corporatif » que j'ai sous les yeux, on écrit « atention » et « atitude » bien que la prononciation correcte du français actuel marque nettement le redoublement du *t*. Mais on écrit « bulletin » et « alliance », bien que dans ces mots notre prononciation ne fasse sentir qu'un *l*.

A défaut de respect pour la langue, n'a-t-on pas le droit de réclamer des pédagogues qui préconisent l' « ortografe simplifiée » plus de respect pour l'oreille et pour la logique?





Initiatives.

La téléphonie sans fil à l'école primaire supérieure (Extrait d'un rapport).

Notre poste de téléphonie sans fil fonctionne à peu près bien maintenant. La bobine de self, l'amplificateur ont été fabriqués à l'atelier et nous n'avons acheté que ce que nous ne pouvions faire nous-mêmes. L'installation actuelle permet de recevoir chaque jour les horaires, le bulletin météorologique, le bulletin financier, des informations générales, et d'entendre des concerts, notamment les concerts Radiola de la Tour Eiffel. Avec les élèves le public s'intéresse à l'œuvre et nous avons tous les jours de nombreux auditeurs de la ville et même de la contrée... »

Quand chaque école rurale possédera-t-elle son poste de téléphonie sans fil? quand chaque instituteur pourra-t-il tous les matins donner à ses concitoyens l'heure exacte et les pronostics météorologiques, et leur offrir tous les soirs, au milieu d'un concert, les dernières nouvelles du monde entier?

Le cinématographe à l'école. — Dans la Loire, les appareils se multiplient. 56 fonctionnent dans les écoles de Saint-Étienne; 18 sont répartis dans des écoles rurales.

On a constitué un stock de films qui circulent dans tout le département.

Ces résultats sont dus à la générosité du Conseil général, de la ville de Saint-Étienne et d'autres municipalités. Générosité que le ministère de l'Instruction publique encourage par ses subventions.

Notons la constitution d'un stock de films. L'époque n'est peut-être pas éloignée où, par suite de la multiplication des appareils dans les écoles, les organismes centraux qui prêtent des films ne suffiront pas aux demandes. Il faut prévoir en province des organes de distribution. La Loire donne un exemple qui devra être suivi.

A travers les Périodiques étrangers.

Belgique et Suisse romande.

I. Belgique. — La lutte entre l'école publique et l'école privée (confessionnelle), lutte que la guerre n'avait pas éteinte, mais seulement assoupie, s'est ranimée depuis que la vie nationale a repris son cours normal, et nous la voyons poursuivre de part et d'autre avec une ardeur qui touche souvent de près à la violence. Il n'y a « union sacrée » qui tienne; deux principes s'affrontent entre lesquels aucune conciliation durable ne sera pas possible aussi longtemps qu'ils ne se dépouilleront pas l'un et l'autre et simultanément de leur exclusivisme, et c'est un sacrifice que de libres esprits pourraient consentir à un intérêt supérieur, celui de la patrie, par exemple, mais que les âmes serves de la passion repousseront toujours avec horreur, comme une apostasie et une trahison. Le gouvernement, arbitre par fonction entre les partis, s'est appliqué à maintenir la « paix religieuse ». L'a-t-il fait avec une entière bonne foi et une parfaite volonté d'impartialité? Il ne nous appartient pas d'en juger, et du reste les éléments d'une appréciation équitable nous feraient défaut. Nous ne pouvons que relater ici le mécontentement et l'aigreur qui règnent chez les partisans de l'école d'État et dont nous trouvons l'expression irritée dans diverses publications périodiques, principalement dans le *Bulletin de la Ligue de l'enseignement* et dans l'organe des instituteurs socialistes, *l'Etincelle*. Nous lisons par exemple ceci dans le premier (Année 1922, nos 5-6) :

« Nous avons la paix scolaire obligatoire, — mais non gratuite ni laïque, car elle existe au seul profit des cléricaux, et elle coûte cher au trésor public. Mais cette paix règne au Parlement où l'on observe

la consigne du silence en matière scolaire; elle ne règne pas dans le pays.

A la faveur de l'union sacrée, en 1919, en fin de session, la majorité catholique ne voulut admettre l'amélioration du sort des instituteurs qu'en échange du paiement par l'État du traitement intégral du personnel de l'enseignement libre et les deux gauches accédèrent, en formulant des réserves de principe.

Aujourd'hui, on a oublié ces réserves, et l'on fait croire à l'opinion publique que la question scolaire est résolue, alors que la situation actuelle constitue l'écrasement de l'enseignement public sous la prépondérance de l'enseignement congréganiste.

Non seulement les traitements établis en 1909 ont été majorés, mais le système du paiement par l'État a été étendu, sous le règne de M. Destrée, au personnel des écoles gardiennes libres et au personnel des écoles normales épiscopales.

... Le régime actuel dépasse largement, en faveur de l'enseignement scolaire ce que le parti catholique a jamais osé rêver, même à l'époque où il disposait... d'une majorité énorme.

Au prix de l'effacement total de nos parlementaires sur le terrain de l'enseignement, est-ce au moins la paix scolaire? la paix annoncée par M. Destrée dans son discours de Roux?

Il s'en faut. De tous côtés, villes et campagnes, régions agricoles ou industrielles, Wallonie et Flandre, nous arrivent l'écho des paroles de haine adressées à l'école laïque, le récit d'actes d'hostilité envers l'enseignement communal. C'est la guerre scolaire, d'abord sournoise, aujourd'hui violente, plus étendue que jamais. »

Suivent des plaintes amères sur le manque de protection dont l'enseignement public souffre de la part de l'État.

L'Étincelle, plus âpre et plus outrée de ton, s'exprime ainsi sur le compte de l'ancien ministre (N° du 20 janvier) :

« Le citoyen Destrée, quoique citoyen mandataire socialiste, foula aux pieds les principes votés au congrès du parti ouvrier, tenu à Quaregnon. Non content d'avoir gavé (sic) les écoles congréganistes de subsides importants, s'appuyant en cela sur une entente consentie entre les trois grands partis politiques, il eut encore l'inconcevable audace d'étendre la faveur injustifiée du paiement par l'État au personnel des écoles normales primaires et des écoles frœbéliennes épiscopales, alors qu'il n'existait à cet égard de la part du parti socialiste, ni de lui-même, aucun engagement, aucune obligation. »

Du côté opposé, ce sont naturellement les libéraux et les socialistes que l'on accuse de vouloir, en haine de la religion, rallumer la guerre scolaire et de dénier par intolérance et passion d'injustice aux écoles confessionnelles le droit de participer comme les autres aux largesses de l'État. On s'y évertue pour imposer à l'esprit public l'évidence de ce droit, et l'on s'y remue pour exploiter dans la plus large mesure possible les dispositions favorables du gouvernement. Témoin ce

passage du procès-verbal d'une récente réunion tenue à Bruxelles par le comité de la Fédération de l'enseignement normal catholique (reproduit par la *Revue belge de pédagogie* dans son numéro de février) :

« Le comité constate une fois de plus que la confiance des familles belges va de préférence aux écoles normales catholiques. Pendant l'année 1921-1922, le nombre de leurs élèves s'élevait à 6 183, tandis que les écoles normales de l'État n'en comptaient que 1 702, et les écoles communales et provinciales 1 466. Ce fait est d'autant plus significatif que la fréquentation des écoles normales catholiques entraîne l'abandon d'avantages financiers et autres accordés par l'État, les provinces et les communes, à leurs écoles normales. L'existence des écoles normales catholiques permet à l'État de réaliser des économies qui se chiffrent chaque année par millions. Ainsi le droit des professeurs de ces écoles à des traitements égaux à ceux des professeurs des écoles normales de l'État a-t-il été reconnu publiquement à la Chambre, au cours de la discussion du budget des Sciences et des Arts en 1922. Les écoles normales catholiques acceptent, d'ailleurs, en toute loyauté, un contrôle à la fois sérieux et efficace et respectueux de leurs libertés.

Dans ces conditions, le Comité décide de continuer à s'employer de toute son énergie à obtenir l'égalisation des traitements et des pensions des professeurs des écoles normales agréées aux traitements et pensions des professeurs des écoles normales de l'État. »

Le parti catholique pousse donc ses avantages avec vigueur, tirant argument des services rendus, des chiffres imposants fournis par ses statistiques scolaires, de la faveur dont ses écoles jouissent auprès des familles, etc., indépendamment des raisons théoriques qu'une dialectique habile sait faire valoir en prenant pour prémisses les droits de la conscience et l'axiome de l'égale participation des citoyens aux fruits communs des dépenses publiques.

II. Suisse. — *Le Bulletin corporatif de la Société pédagogique de la Suisse romande* sonne la cloche du pessimisme. Un vent d'économie souffle sur les gouvernements et dans les assemblées où s'élaborent les budgets d'État. Et l'école publique va, dans son personnel et dans ses élèves, souffrir — que dis-je? elle souffre déjà — d'une attristante réaction. D'une part, les instituteurs fort jalousés, paraît-il, dans nombre de campagnes depuis qu'on s'était mis à les payer à peu près convenablement, subissent de sensibles réductions de traitement; dans le canton de Vaud, par exemple, l'abaissement voté par le Grand Conseil est de 8 p. 100 : certains avaient mis en avant le taux de 12 et même de 15 p. 100. D'autre part, il est procédé en maints endroits (et depuis deux ans) à des suppressions d'emplois, de classes ou d'écoles; il est coupé court à des expériences, à des innovations en cours d'où devait sortir un gain assuré pour l'éducation nationale. A Genève, nous dit-on, « tout est attaqué : écoles gardiennes, écoles du plein air, enseignement ménager, etc. » ; à Neuchâtel, « on supprime le nécessaire pour conserver le superflu » « et on prétend améliorer l'enseignement en surpeu-

plant les classes que l'on aura oublié de fermer ». Un député vaudois propose « qu'on n'exige plus de diplôme des maîtresses d'école enfantine *afin de pouvoir les payer moins* »; et cette motion, « loin de soulever des protestations indignées au sein de la haute assemblée », recueille assez de voix pour être renvoyée au Conseil d'État. La Commission du budget de Lausanne émet l'avis de « démunicipaliser » les écoles enfantines. Enfin, partout, où à peu près, « la réaction montre sa hideuse figure ». Il en résulte, conséquence naturelle et immédiate, que « le respect dû à l'école s'en va. Puisque ses protecteurs naturels s'en désintéressent ou la démolissent, ses ennemis séculaires n'ont pas à se gêner ». Et « à la suite des adversaires... se joint la multitude des jaloux ». — Voilà ce que déplore le rédacteur du *Bulletin*, en résumant les rapports de ses correspondants. On voudrait croire qu'il entre beaucoup d'exagération dans cette plainte amère et dans cette sombre vision; pourtant les faits sont là; et ils révèlent tout au moins une disposition d'esprit inquiétante parmi des populations où l'école publique était naguère si en faveur.

Plus agréable à constater et à signaler est l'intérêt que veulent prendre à l'éducation les sociétés féminines suisses. Elles conçoivent qu'elles pourraient jouer un rôle fort utile dans les « Commissions scolaires » où l'élément masculin a figuré à peu près seul jusqu'à présent. « On ne cesse de répéter, lit-on, dans leur organe (*Bulletin féminin*, novembre 1922), que la femme est l'éducatrice née, et pourtant nombreux sont encore les cantons suisses qui la privent de toute influence sur le développement de notre instruction publique, mieux, qui lui refusent, dans bien des endroits, le moindre droit de regard même dans les écoles de filles. » Elles voudraient avoir leur mot à dire dans la nomination du personnel enseignant, attendu, disent-elles, que « la femme apporte en ces matières une estimation des valeurs autre que celle de l'homme ». Le Comité exécutif du deuxième congrès national pour les intérêts féminins invite en conséquence les associations féminines suisses : 1° « à réclamer partout où cela est légalement possible une représentation féminine dans les autorités scolaires de surveillance »; 2° « là où la législation ne prévoit encore rien de pareil, à exiger une revision de la loi en ce sens, ou tout au moins à prendre occasion de la prochaine revision des lois scolaires pour insister énergiquement sur cet objet »; 3° « dans les cantons où la représentation féminine n'est admise que pour les écoles de filles, à demander que cette faculté soit étendue à toutes les écoles primaires, tant aux écoles mixtes qu'à celles de garçons. »

Relatons encore dans un autre ordre d'idées et pour faire pendant à ce que nous avons rapporté plus haut de la lutte scolaire en Belgique, le vote par lequel le Grand Conseil de Bâle a rejeté (91 voix contre 18) une proposition de faire subventionner par l'État les écoles confessionnelles au même titre que les écoles officielles. Cette proposition avait « chez les protestants comme chez les catholiques des partisans

qui accusaient l'école d'État d'une part d'avoir perdu tout contact avec la famille, d'autre part de ne rien faire pour l'éducation morale de ses élèves. Ils en voulaient surtout à sa neutralité politique et religieuse qui, pour eux comme pour la *Nouvelle Revue Romande*, constitue une tare indélébile, alors que nous y voyons une preuve de respect pour l'âme enfantine et une nécessité pure et simple en face d'élèves provenant de familles dont les opinions religieuses, sociales et politiques, sont souvent très différentes » (*L'Educateur*, 27 janvier).

III. Doctrines. — La *Schweizerische Lehrerzeitung* (janvier, février, mars 1923) décrit sous la signature *W. Klinke* les changements qui se sont produits, depuis quelque vingt ans dans l'orientation générale de la pédagogie. Celle-ci a été dominée au XIXe siècle par un *intellectualisme* et un *universalisme* nés en grande partie du développement et sous l'influence de la philosophie hégélienne. L'extraordinaire progrès des sciences de la nature et de la technique qui en dérive avait aussi fortement contribué à la lui imprimer cette direction. La formation de la pensée logique et la dispensation d'une culture universelle étaient le but où elle tendait presque exclusivement. Elle mettait en activité par-dessus tout la raison et la mémoire. Elle avait pris, semble-t-il, pour devise : « Savoir, c'est pouvoir ». Aussi l'instruction tirait-elle tout à elle; l'éducation au sens propre était laissée à l'arrière-plan.

Une réaction devait se produire qui restituât au caractère, c'est-à-dire au sentiment et à la volonté, ses droits, qui sont les premiers; une *pédagogie morale* allait s'élever contre les excès de la pédagogie intellectuelle. A ce mouvement en retour qui, par parenthèse, trouva son terrain le plus favorable en Amérique, sont attachés les noms de *Fœrster* et de *Kerchensteiner*. Ces novateurs et leurs disciples déplacèrent, pourrait-on dire, le centre de gravité de l'œuvre pédagogique et le mirent dans la formation de l'homme intérieur, de la personnalité morale chez l'enfant. Telle fut le premier aspect que revêtit la réaction contre les abus de l'intellectualisme.

Deux autres contre-courants se dessinèrent ensuite, commandés l'un par le *principe de l'Art* et l'autre par le *principe du Travail*.

La pédagogie d'orientation « esthétique » a battu son plein dans les dix premières années de ce siècle. Elle se proposait d'éveiller et de développer le sens du beau chez l'enfant. C'est l'âge des congrès d'éducation esthétique : à Dresde en 1901, à Weimar en 1903, à Hambourg en 1905. On ne parlait alors que d'enseigner à la jeunesse à lire dans les œuvres de la Nature et dans celles de l'Art, à s'enrichir et s'ennoblir l'âme par la jouissance de la beauté. L'axiome était, cette fois : « Tout enfant est un artiste ». *Ernst Weber* et *Heinrich Scharrelmann* ont été les grands apôtres de ce nouvel Évangile.

Quant au « principe du Travail », il est de la plus entière actualité et l'on sait qu'il consiste essentiellement dans cette affirmation que l'enfant doit s'instruire et s'élever par ses tentatives et ses inventions personnelles, en œuvrant librement de ses propres mains. Née en Amé-

rique, cette conception est en train de subir la double épreuve de la discussion et de l'expérience. La *Schw. Lehrerztg* en soumet à un examen critique la méthode et les possibilités d'application, en se fondant sur les résultats d'ores et déjà obtenus à Leipzig par *Gaudig*, qualifiée par elle de « chef du mouvement en faveur du travail intellectuel libre de l'écolier ».

Ces fluctuations de la théorie et de la pratique éducatives depuis un siècle, leurs changements si fréquents d'orientation, d'objets et de méthodes, s'expliquent *sociologiquement* (toujours d'après M. W. Klinke) par le fait que l'éducation est devenue de plus en plus une affaire d'Etat, l'école, un « instrument d'Etat ». L'école publique doit à l'Etat tout son essor et son organisation actuelle. Or, à chaque stade de son développement correspond une extension des services qu'on réclame d'elle. Subissant, elle aussi, les effets de la division du travail, elle s'est vu substituer toujours davantage à la famille dans la fonction pédagogique de celle-ci. Et la famille, de son côté, cherche à se décharger de plus en plus sur l'école des parties mêmes de sa tâche naturelle où il n'est personne qui la puisse remplacer. Aussi remarque-t-on que toutes les fois que la jeunesse s'écarte du bon chemin et déçoit les espoirs fondés sur elle, c'est l'école qui en est rendue responsable. L'école est le bouc émissaire que l'on charge des péchés du jeune Israël. — Chez le citoyen d'aujourd'hui s'est implantée l'idée que du moment qu'il paie ses impôts, l'Etat lui doit d'assurer à ses enfants le bénéfice d'une parfaite préparation à la vie sous forme d'instruction et de culture intellectuelle, professionnelle, morale. Il parle souvent des devoirs de l'école; de ceux de la maison, jamais. Il en résulte que le personnel enseignant est sans cesse accusé de ne pas remplir sa mission. A tout reproche ou critique qu'on lui adresse, il courbe la tête, bat sa coulpe et se met en quête de réformes qui donnent enfin satisfaction à l'esprit et aux besoins de la société moderne, suivant le cliché en usage chez les contempteurs de son œuvre; et voilà comment l'institution pédagogique se trouve vouée à l'incertitude et à l'instabilité.

La revue *Pour l'Ère Nouvelle* (Genève) de janvier 1923 contient trois intéressants articles (*L'Enfant et l'art dramatique*, — *Les bases naturelles de l'Éducation*, — *Les Internats d'éducation de l'Etat à Vienne*), que nous croyons devoir signaler à nos lecteurs. H. MOSSIER.

Les Livres.

I

Livres de Bibliothèque.

Essais de Montaigne, nouvelle édition, par Pierre Villey, t. II. 1 volume, 12 fr., librairie F. Alcan.

On a signalé ici, lors de la publication du premier volume de cette édition, ses caractéristiques essentielles et quelles raisons la rendaient recommandable à ceux qui souhaitaient se faire une idée complète de l'œuvre et de la personne de Montaigne, sans recourir à des travaux trop savants et peu maniables. Le second volume qui vient de paraître, présente les mêmes qualités de clarté, de commodité et de précision. Il contient le deuxième livre des *Essais*, le plus volumineux de l'ouvrage et le plus curieux peut-être pour le lecteur qui ne veut être qu'un homme de goût. On n'y trouve plus en effet, comme dans le premier, de ces chapitres grêles, et secs, qui appartiennent à la première manière de Montaigne et dont le seul intérêt est qu'ils nous font assister à ses débuts dans l'art de l'essai; on n'y relève plus que de rares manifestations de ce stoïcisme d'emprunt, dont Montaigne avait cru d'abord devoir s'affubler, à la mode de son temps, et qui s'accordait si mal avec sa véritable humeur. En revanche, c'est là qu'il faut étudier, dans la fameuse *Apologie de Raymond Sebonde*, ce qu'on peut appeler la crise sceptique de Montaigne qui, débarrassant son esprit de tout dogmatisme, aiguisant son sens critique, le rendit apte à élaborer, à l'aide d'éléments choisis dans les souvenirs de ses expériences personnelles et de ses lectures, une morale pratique, conforme à son tempérament et à ses besoins : une abondante notice, un plan détaillé placés en tête de l'*Apologie*, en soulignent l'importance dans l'évolution de la pensée de Montaigne et évitent de s'égarer dans les développements un peu touffus de ce très long chapitre. C'est là aussi qu'apparaissent les premières « confessions » de Montaigne, les plus libres et les plus piquantes peut-être, avec le chapitre des *livres*, où il nous confie la

façon dont il entend la lecture et ses préférences en matière de livres, — avec celui de *la présomption*, où il trace de lui-même un portrait amusant et vivant : et, sur ces deux points encore, les notices de l'édition nouvelle sont un précieux secours pour qui veut apprécier à leur valeur ces révélations que nous fait sur sa personne l'auteur des *Essais*.

⚜

Leconte de Lisle, L'homme et l'œuvre, Edmond Estève, professeur à la Faculté des lettres de Nancy. 1 volume, 7 fr., Paris, Boivia et Cie éditeurs.

Le moment n'est pas encore venu, comme le remarque lui-même l'auteur de ce volume, d'écrire sur Leconte de Lisle un livre définitif, à supposer qu'il y en ait jamais de tels en littérature. Si, grâce à divers travaux, certaines périodes de sa vie, sa jeunesse notamment, commencent à nous être connues, si la publication d'une partie de ses lettres et des souvenirs de quelques intimes nous permet de deviner les traits principaux d'une personnalité qui a toujours eu scrupule de se laisser apercevoir, bien des incertitudes, bien des obscurités subsistent cependant sur l'œuvre et sur l'homme : de l'époque la plus intéressante de son existence, celle qui s'étend de 1848 à sa mort, pendant laquelle il a élaboré ses principaux poèmes, nous savons peu de chose; et de ces poèmes eux-mêmes, la chronologie reste trop indécise pour que nous puissions par eux reconstituer l'évolution des idées de l'écrivain. Toutefois, d'ores et déjà, il était souhaitable que quelqu'un, dans un ouvrage d'ensemble, prît la peine de coordonner les renseignements épars dans des études fragmentaires, et de tracer, à l'aide des indications dont nous disposons, un portrait de Leconte de Lisle incomplet sans doute, mais vivant et vrai : c'est ce que M. Estève vient précisément de faire.

La nécessité s'imposait à lui, pour établir le plan de son livre, de tenir compte des difficultés que nous venons de signaler. Il faut reconnaître qu'il a su très habilement en triompher. Les trois premiers chapitres sont consacrés à la biographie et à la formation intellectuelle de Leconte de Lisle : son enfance et son adolescence à l'île Bourbon, sa vie d'étudiant à Dinan et à Rennes, ses débuts littéraires dans les revues fouriéristes, *la Phalange* et *la Démocratie pacifique*. A partir de 1850, M. Estève ne pouvant plus, faute de documents suffisants, prendre pour cadre de son travail la vie de l'écrivain, et considérant d'ailleurs avec raison que, plus encore que sa vie, son œuvre mérite désormais d'occuper notre attention, fait passer celle-ci au premier plan et s'attache à étudier la pensée et la poésie de Leconte de Lisle. Il montre tour à tour l'idée qu'il se fait et qu'il veut nous donner des Dieux, des hommes et de la nature; il précise la forme et marque les limites de cette philosophie pessimiste à laquelle la constatation du néant des Dieux, de l'abjection des hommes et de l'indifférence

de la nature a peu à peu conduit l'auteur de *Solvet saeclum*; il examine ses théories littéraires et met en relief les caractères essentiels de son art. La question de l'impassibilité du poète ramène ensuite M. Estève à sa personne et du même coup à sa vie : et c'est sur un chapitre biographique, où sont résumés les événements des dernières années de Leconte de Lisle, que se clôt l'ouvrage.

La documentation de M. Estève est très complète : non content de lire tout ce qui a été publié sur l'auteur qu'il étudie, il a recueilli de divers côtés, en particulier auprès des Doyens des facultés de droit et des lettres de Rennes, des renseignements inédits. Mais, de cette solide érudition, qui en fait le prix, son livre n'est point alourdi. Ecrit dans un style alerte, il est au contraire d'une lecture aisée, agréable. Tant que des révélations nouvelles, qu'il ne faut pas attendre de si tôt, ne viendront pas modifier ou compléter de façon importante nos connaissances sur Leconte de Lisle, ce travail a chance de rester ce que nous aurons de plus substantiel et de meilleur sur sa vie et son œuvre : quiconque s'intéresse au poète le consultera avec plaisir et avec fruit.

Pensieri sull' Educazione. G. Locke. — Dellostudio (in appendice). Traduzione di G. Marchesini con un' Introduzione et uno schema razionale della doctrina. Prefazione di Giovanni Calo. Firenze-Sansoni Editore, 1922.

Cette traduction italienne des *Pensées sur l'Éducation* de Locke fait partie de la bibliothèque pédagogique que dirige M. Giovanni Calo, et dont les deux séries, l'une composée des textes pédagogiques les plus importants, l'autre de monographies, doivent constituer une exploration méthodique de l'histoire de l'éducation. Le traducteur s'est affranchi de la traduction française bien connue de Coste pour s'imposer à l'égard du texte anglais une règle de rigoureuse fidélité. Pour faciliter l'intelligence d'une œuvre dont la composition est si libre, il en a résumé les idées en formules concises et ordonnées, avec renvois pour chacune d'elles aux divers passages du livre. Ce « schème rationnel » tient en trois pages. Enfin en moins de huit pages, l'introduction de M. Marchasini résume la vie de Locke, le caractère de son œuvre philosophique et les principes de sa pédagogie. On y trouve une idée juste de la conception que Locke se fait de l'activité rationnelle et du rôle qu'il lui attribue dans l'utilisation de l'expérience. Suspendue au double principe de la raison et de l'expérience, la confiance dans le pouvoir de l'éducation sépanouit en un système qui apparente Locke aux idéalistes autant qu'aux utilitaires.

Éducation et sociologie, par E. Durkheim. Préface de P. Fauconnet. (Alcan.)

Les quatre études qui composent ce volume ont été publiées par E. Durkheim lui-même : 1° L'éducation, sa nature et son rôle ; 2° Nature et méthode de la pédagogie ; 3° Pédagogie et sociologie ; 4° L'évolution et le rôle de l'enseignement secondaire. Elles doivent servir d'introduction à une publication des cours professés sur la matière par Durkheim. La préface de M. P. Fauconnet fait valoir l'intérêt de ces études et de ces cours, et on y trouve une anticipation des idées de Durkheim sur l'éducation morale et l'éducation intellectuelle à l'école primaire.

Ce petit livre projette en pleine lumière le principe et la méthode de la réflexion pédagogique d'E. Durkheim. Le principe est que l'éducation a pour objet de constituer l'être social, adapté à la fois à son milieu spécial et à la société politique. La méthode est l'application aux pratiques pédagogiques des règles qui s'imposent à l'étude objective des faits sociaux. Le développement de ce principe et de cette méthode ne saurait demeurer ignoré de nos éducateurs, car il leur apporte les plus vives clartés sur leur fonction même. Les fins qu'ils poursuivent au nom de l'étude psychologique et morale de l'homme sont justifiées par l'étude des conditions propres à la civilisation de notre pays et de notre temps, elles-mêmes éclairées par l'histoire. Ce n'est pas ici l'histoire des théories de l'éducation qui importe le plus, car celles-ci tendent généralement à définir un homme abstrait et idéal ; c'est l'histoire de l'éducation même, c'est-à-dire d'un ensemble de pratique et d'instructions qui varie en fonction de tous les phénomènes sociaux. Mais cette variation aboutit à mettre en relief, comme les conditions présentes de la formation sociale, des principes de discipline, d'abnégation et d'autonomie.

L'accord est remarquable entre la pédagogie de Durkheim et l'ensemble de son œuvre sociologique. Les principes qui s'imposent à l'éducateur de notre temps répondent à la valeur de la personne humaine et aux conditions de l'association entre les personnes, qui s'affirment à mesure que diminue le conformisme de la vie matérielle et de la vie morale. Le sociologue qui dégage le sens de l'évolution sociale peut agir sur elle ; de même et parallèlement l'éducateur, prenant conscience des vérités qui constituent le lien social, en hâte la diffusion. Le moraliste peut chercher à ces vérités un fondement autre que l'évolution sociale. Mais précisément il est d'un grand intérêt d'arriver par des voies diverses à la reconnaissance d'une même vérité : aucun secours n'est à dédaigner quand il s'agit d'éclairer l'action. Durkheim lui-même nous en donne l'exemple, car il veut prendre à la psychologie le secret des moyens qui permettent à l'éducateur d'atteindre ses fins. Sur tous les points, ses vues sont à la fois profondes et claires, et la forme en est telle qu'elles peuvent servir à cultiver de jeunes esprits et à accroître leur maturité.

II

Livres de classe.

Initiation à la morale laïque, C. Friry (Robbe, éditeur, Lille).

M. Friry veut aider le maître à fixer la matière de son enseignement, et le disciple à poursuivre sa propre éducation. Cet appel à la vie morale est complété dans la préface par quelques « propositions d'ordre pédagogique » comme l'institution sous le nom de « livre de raison » d'un carnet où chaque jour l'enfant répond aux questions qu'il peut se poser sur son progrès, ou encore l'institution d'un « graphique moral » du groupe. Il n'est pas sûr que ces procédés, si ingénieux qu'ils soient, suscitent la vie morale au sens profond où l'entend M. Friry; mais au cours du livre l'accord est réalisé entre les faits ou expériences qui servent de point de départ et les principes auxquels l'enseignement s'élève. Le développement, affranchi d'un programme strict, obéit à l'enchaînement des grandes idées simples, élémentaires et profondes, qui est particulièrement heureux dans les 38 leçons des deux premières parties du livre touchant l'homme et la vie humaine. L'opposition de la vie animale et de la vie humaine que caractérisent la science et l'amour aboutit à l'affirmation du prix de la vérité. Il est excellent de montrer que le mensonge perpétue le mal, de fonder sur l'amour de la vérité l'honneur, et de le compléter par le culte du juste et du beau. Il est excellent de placer en regard la valeur du travail, comme instrument de libération à l'égard de toutes les servitudes, et comme fondement des vertus de fraternité et de courage. Les conclusions sur la dignité sortent naturellement de ces élans de la pensée et du cœur.

Les autres parties du livre, de la 39e à la 100e leçon, correspondent à la morale individuelle et domestique, à la morale civique et sociale, enfin aux vues sur la destinée de l'homme et du monde. Chaque leçon est placée sous le titre d'une résolution personnelle et découle des notions étudiées dans les deux premières parties. Leur ensemble est bien une « initiation à la morale laïque », un enseignement qui vient à mesure au secours de l'effort volontaire sans recourir à d'autres vérités que les vérités de raison. Il semble seulement que l'auteur veuille trop prouver. On a quelque inquiétude à entreprendre en un raccourci de 15 pages l'histoire de la France, et en un autre d'égale étendue l'histoire de l'univers physique. Et peut-être n'est-ce pas indispensable pour justifier dans un cas le sentiment de la patrie et dans l'autre celui de l'infini. Mais il est juste de dire que ces synthèses mêmes sont claires, coordonnées, et que les éléments en seront utilement retenus par ceux qui doivent limiter leurs études. Le livre de M. Friry répond bien à son objet.

Ψ

Vue générale de l'Histoire d'Afrique, G. Hardy (Collection Armand Colin). 1 vol. in-16, xx-200 p.

En quelques 200 pages on ne pouvait réaliser ici qu'une « mise en place des événements aujourd'hui connus » : tel est en effet l'objet annoncé par l'auteur. Il l'a fait précéder d'une introduction pleine de notations heureuses : — sur l'isolement de l'Afrique, la terre farouche, la terre sauvage, gardée par la mer, comme un fauve; sur la lutte séculaire du vagabond et du casanier, qui fait un si frappant contraste avec la variété éducative des civilisations maritimes : — une histoire d'oasis et de clairières, de races et non de peuples, où l'Europe est intervenue pour préparer la transmutation.

L'ouvrage lui-même se partage en quatre parties : — L'Afrique avant l'Islam; — l'Islam en Afrique; — l'Europe en Afrique; — la formation des nationalités africaines.

Les deux premières parties sont assez vides; car il semble que pendant des siècles l'Afrique n'eût pas d'histoire, ce n'est pas à dire qu'elle fût heureuse, et M. H... n'a pu que résumer l'histoire de l'Égypte, puis de Carthage, puis de l'Afrique romaine, restant au bord de la Méditerranée; — de même pour l'Islam en Afrique, son expansion vers le sud, surtout vers l'ouest, vers le Maroc, puis les croisades, et les peuples à la recherche du Cap de Bonne-Espérance.

Et dès la page 90, on est au XIXe siècle, dont l'histoire africaine avait été faite déjà par M. R. Ronze dans sa *Question d'Afrique* : — les explorations, les grandes découvertes (on y voudrait plus de couleur, plus de vigueur dramatique; car il y a dans cette histoire des scènes d'un haut relief, la bataille contre les traitants, Lamy contre Rabah, Kitchener contre le mahdi.... et la fin de l'empire allemand...). Nous avons ensuite le partage de l'Afrique blanche (?), c'est-à-dire la conquête de l'Algérie, la colonisation anglaise, la colonisation italienne (cela est-il bien de l'Afrique blanche?). — Le partage de l'Afrique noire au Congrès de Berlin, la carte de l'Afrique en 1900, et les méthodes de colonisation.

De la formation des nationalités africaines, on ne pouvait évidemment donner qu'une idée approximative; car il est bien tôt pour parler de « nationalités africaines ». A peine y a-t-il sur ce continent arriéré des compartiments politiques que l'on sent provisoires; les quelques signes d'agitation de quelques individus qu'on ne peut même pas nommer peuvent-ils révéler déjà des tendances nationales?

En somme cette histoire d'Afrique est vue d'Europe, c'est-à-dire par le dehors, et non par le dedans. Peut-être était-il impossible de faire autrement; en ses hauts plateaux farouches, l'Afrique est peut-être encore inaccessible à l'historien.

Ψ

L'enseignement des sciences physiques et naturelles à l'école primaire, A. Petitot. Librairie Gedalge, Paris.

Cet ouvrage s'adresse aux écoliers du cours élémentaire et du cours moyen. Il renferme 80 leçons de choses réparties suivant les saisons. Mais l'ordre ainsi imposé au travail ne suffit pas à déterminer les titres, la substance, l'allure générale de ces leçons. Il importait que l'auteur sût nettement quelles nouvelles habitudes d'esprit, quelles notions élémentaires doit assurer aux élèves une étape d'initiation à des sciences fondées sur l'observation et l'expérimentation. M. Petitot possède à un haut degré les qualités requises : culture pédagogique éprouvée, savoir solide et suffisamment étendu.

Son livre cependant est un livre de classe qu'utiliseront des maîtres, des élèves. Le maître aura à compter avec le caractère du milieu scolaire, avec les ressources matérielles dont il dispose. M. Petitot a surtout songé aux écoles rurales : à la campagne, on se procurera aisément les « choses » sur l'étude desquelles s'appuie son premier enseignement des sciences naturelles et physiques. L'élève, à son tour, doit être étroitement guidé et tenu en contact avec des pratiques convenables. Chaque chapitre offre des rubriques successives : observer, décrire, interpréter; lire attentivement et plusieurs fois; apprendre par cœur; répondre à des questions (d'intelligence et de contrôle); exécuter un travail manuel.

D'autres innovations ont été introduites : buts de promenades assignés à chaque mois de l'année; modèle de tableau d'observations journalières proposé aux écoliers.

L'œuvre de M. Petitot facilitera grandement la tâche des instituteurs par ses intéressantes précisions et suggestions. Si simple soit-il, aucun enseignement ne saurait être banal, ou superficiel; les 300 pages du livre illustrent cette affirmation de la préface. On peut hésiter sur les modes d'application de certains procédés relatifs à l'organisation du travail individuel des élèves. Originales et vraiment concrètes, les leçons de choses dont se compose l'ouvrage sont d'excellents modèles où chacun puisera de précieuses indications : en particulier, l'esprit dont elles sont imprégnées vivifie le modeste enseignement scientifique que comporte, à l'école élémentaire, l'observation de quelques « choses » et de quelques phénomènes fort judicieusement choisis.

Cours abrégé de physique (brevet élémentaire, programmes de 1920), par Chassagny et Carré. Librairie Hachette.

Un joli livre, aimablement présenté, clairement imprimé; et le texte n'est pas d'une tenue moins soignée.

Je serais surpris qu'un professeur d'école primaire supérieure n'eût plaisir et profit à le consulter. Son savoir personnel gagnera à une agréable confrontation ; de nouveaux liens pourront lui apparaître

entre les phénomènes, sa culture scientifique s'intéressera à des interprétations d'une séduisante logique. Il rencontrera, chemin faisant, telle ou telle forme d'exposé de certaines questions qu'il adoptera pour son propre enseignement.

Peut-être, par moments, sera-t-il tenté de revenir en arrière pour vérifier à la première page l'existence de la mention : écoles primaires supérieures, cours complémentaires, préparation au brevet supérieur. Les auteurs, parfois, n'en prennent-ils pas trop à leur aise avec les prescriptions des instructions officielles? « Le cours devra rester très *élémentaire* et d'un caractère *pratique*. Il sera toujours fondé sur l'expérience... Il importe que les élèves soient amenés à considérer les faits de la vie courante comme les expériences les plus instructives, et qu'apparaisse toujours à leurs yeux le lien étroit qui unit le travail fait en classe avec les réalités du dehors. Aussi est-ce de produits naturels, de phénomènes familiers, d'opérations banales que le maître partira... » — Le programme, par exemple, porte : « Le courant électrique : ses propriétés principales établies par l'expérience. Electrolyse : le coulomb, l'ampère ; galvanoplastie, accumulateurs, piles. Action calorifique d'un courant : l'ohm ; éclairage électrique ». Voici cependant les titres correspondants de l'ouvrage : « De l'énergie en général. Ce qu'on observe dans tout courant électrique. De l'énergie électrique ; loi de Joule. De la résistance électrique des conducteurs ; l'ohm. De la force électromotrice ; le volt. La loi d'Ohm... ».

Le cours *abrégé* de physique du brevet élémentaire de MM. Chassagny et Carré peut rendre aussi service à des jeunes gens qui, continuant leurs études, voudront préciser des connaissances antérieurement acquises. Je le verrais volontiers encore entre les mains d'un bon élève d'école primaire supérieure désireux d'aller au delà de la leçon de son professeur, et guidé et encouragé dans cette voie par le professeur lui-même, en raison de ses goûts et de ses aptitudes.

Précis d'Histoire de la Littérature Espagnole, E. Mérimée, 3e édition, entièrement refondue. Paris, Garnier, 670 p., 12 francs.

M. Ernest Mérimée vient de publier la troisième édition de son *Précis d'Histoire de la Littérature Espagnole* qu'il avait fait paraître en 1908 à la librairie Garnier. Bien qu'il déclare lui-même que le plan général, la division et la disposition typographique adoptés dès le début aient été conservés, parce que clairs et simples, c'est vraiment une édition refondue, sérieusement modifiée et souvent améliorée, que le savant Doyen honoraire de la Faculté des Lettres de Toulouse offre aujourd'hui au public. Les erreurs de détail ont été corrigées, les affirmations ont été précisées, parfois par une simple modification dans l'expression, mais surtout les chapitres les plus importants ont été plus largement développés, et une place méritée a été accordée aux dernières

investigations des savants ou aux productions des littérateurs contemporains. Nous ne pouvons, faute de place, l'établir par des exemples de détail; mais il suffit de lire les chapitres consacrés aux origines de la littérature espagnole, ou bien celui qui expose les caractères propres et les différences du conceptisme et du cultisme, ou bien encore et surtout les diverses pages sur la littérature contemporaine, pour se rendre compte des avantages que cette édition présente sur celle de 1908. Bien plus, M. Mérimée a ajouté ici une bibliographie succincte portant sur les éditions les plus correctes et sur les ouvrages à consulter les plus utiles : ce manuel devient ainsi pour les étudiants de Faculté, voire même pour les meilleurs élèves des lycées, un instrument de travail commode et pratique, où ils trouvent des renseignements précis pour s'instruire et une direction intelligente pour poursuivre plus avant leurs recherches. Si l'on ajoute que le grand public y trouvera toutes les idées générales qui peuvent intéresser un esprit cultivé au sujet de l'évolution de la littérature espagnole et de ses rapports avec les littératures voisines, on comprendra tous les services qu'un pareil livre peut rendre aussi bien aux profanes qu'aux hispanisants déjà mieux initiés.

Le gérant de la « Revue Pédagogique »,
MAX DELAGRAVE.

Coulommiers. — Imp. PAUL BRODARD.

L'Enseignement de l'histoire à l'école normale primaire.

Une excursion à Vézelay.

AVOIR et comprendre sont choses différentes. On le distingue fort bien dans les classes d'histoire où l'on cherche, comme dans tout enseignement, à pénétrer la connaissance d'intelligence et de sympathie. A dispenser les éléments historiques, le livre suffirait. La parole du maître anime les choses mortes; elle éveille et développe l'esprit surtout si elle se fait entendre aux lieux mêmes où se déroulèrent les faits qu'elle évoque. C'est pourquoi la promenade d'histoire qui prépare, corrige et prolonge la leçon des livres, mérite de retenir notre attention.

*
* *

De Varzy, deux fois déjà, nous avons fait le pèlerinage historique de Vézelay et personne, dans notre troupe de cyclistes, ne s'est plaint de la longueur — réelle — de l'étape. L'agrément, aussi, de rouler, par beau temps, vers un point inconnu et presque lointain, dont on entend dire beaucoup de bien.... La route descend, propre et douce comme une piste; sur les selles les corps se redressent, heureux; les yeux regardent droit devant

eux.... Soudain, à un tournant, Vézelay sur sa butte de terre bourguignonne, Vézelay imposant comme une basilique, beau comme une légende de vitrail au mystique et céleste fond bleu! Cette vision est une révélation du passé car le site d'aujourd'hui est celui d'autrefois et les pèlerins du Moyen Age devaient éprouver une allégresse semblable à la nôtre lorsqu'ils découvraient, pour la première fois, le terme de leur voyage et l'objet de leurs vœux. Le paysage immuable accomplit son miracle : à le voir comme nos ancêtres l'ont vu nous devenons leurs contemporains; tout à l'heure, comme eux, nous écouterons avec émotion et par suite avec fruit la leçon des vieilles pierres.

Elle est complète cette leçon. Ici se sont passés des événements politiques importants; ici la foi a accompli ses prodiges et s'est manifestée dans toutes ses conséquences : économiques, artistiques et littéraires si bien que vivre, ne fût-ce que quelques heures, ici même mais dans le passé, c'est assister à un épisode célèbre du mouvement communal, à la prédication d'une croisade et à l'afflux d'une foule de pèlerins venus des contrées les plus opposées; c'est aussi, ce qui est mieux, pénétrer fort avant dans les occupations et l'esprit de nos pères grâce aux ornements et statues des chapiteaux et portails de la Madeleine et aux scènes de la chanson de gestes de Girard de Roussillon qui s'est formée autour du sanctuaire. Ainsi à Vézelay de trois sources : histoire politique et religieuse, art, littérature la lumière se fait sur le passé de la France; les rayons s'en complètent et se rejoignent à nos yeux éblouis et charmés de l'intensité de vie qu'ils découvrent. L'âme s'émeut à cette résurrection; l'histoire est éducatrice!

La prospérité de Vézelay date du XIe siècle lorsque les reliques de Marie-Madeleine attirèrent les multitudes pieuses trois fois l'an : à Pâques, à la Pentecôte et le 22 juillet. L'affluence était si grande alors que beaucoup d'étrangers, faute d'abris, passaient les nuits autour de l'église et sur la chaussée. Un courant commercial important suivit naturellement les mêmes voies et Vézelay, qui compta jusqu'à 10 000 habitants, eut des foires renommées. Les étalages des marchands ambulants encombraient les moindres recoins et les rues montueuses, aujourd'hui désertes, connurent le mouvement bariolé, tapageur et cosmopolite des

vendeurs, acheteurs, curieux, éternels acteurs de la farce mercantile : maîtres Guillaume ou Pathelin! Un autre personnage mérite aussi d'être signalé, celui qui a été immortalisé par le peintre anversois Quentin Massys dans son tableau du Louvre : *le Banquier et sa femme*. Au Moyen Age il s'appelle changeur. Chaque province, chaque ville a sa monnaie; beaucoup de pièces en circulation sont dépréciées. Dans les transactions commerciales l'intervention de notre compère est donc souvent indispensable. Nul doute qu'il ne fut, en Bourgogne comme en Flandre, attentif à sa besogne, intéressé et de sang-froid. Le riche bourgeois Simon qui, lors de l'insurrection communale, fortifia sa maison, était changeur et avait noué des relations avec beaucoup de seigneurs, notamment le comte de Nevers. Une figure toute différente est celle du jongleur : musicien, poète, baladin il groupe autour de lui les badauds de la foire. Semblables à ceux que l'on retrouve sculptés aux chapiteaux de Souvigny-en-Bourbonnais et de Bourbon-l'Archambault, les ménestrels anonymes de Vézelay ont droit à notre estime puisque nous leur devons, sans doute, la chanson de Girard. Nous nous les représentons disant cette dernière comme leurs collègues du roman de Flamenca (une œuvre régionale aussi) chantant en Bourbonnais devant un parterre de belles dames et de chevaliers hardis. Les uns jouent de la harpe, les autres de la vielle, d'autres encore de la flûte, de la cornemuse... Il y a des bateleurs ou montreurs de marionnettes, des faiseurs de tours et des acrobates.... Les conteurs tirent parti de leur répertoire : celui-ci dit de Priam, cet autre d'Ulysse, d'Hector, de Goliath et de David, de Samson et de Dalila, de la Table Ronde et de Charlemagne. Et, sur la place de Vézelay comme dans la salle de festin des sires de Bourbon, cela produisait un grand brouhaha auquel devait bien se mêler parfois l'appel du tavernier criant, comme dans le Jeu de Saint-Nicolas de Bodel : « Céans, il fait bon dîner; céans il y a pain chaud et harengs chauds, et vin d'Auxerre à plein tonnel! »

Cette animation appelle le souvenir des scènes, plus tumultueuses, de la révolte des bourgeois de Vézelay contre leur abbé. Les événements sont connus; les élèves ont lu Augustin Thierry (22e, 23e, 24e lettres sur *l'histoire de France*) mais, sur le lieu du conflit, ils comprennent mieux qu'ailleurs le phénomène impor-

tant de notre histoire politique et sociale illustré par cet épisode. Simon de Souvigny, le changeur ami du comte de Nevers, Hugues de Saint-Pierre, l'industriel venu pauvre à Vézelay mais d'esprit ardent, instruit et ambitieux, le chef du mouvement communal : double exemple de l'apparition d'une quatrième force publique à côté de l'Église, de la Royauté, de la Féodalité! Relisons le chroniqueur : « L'abbé et les moines fortifièrent les tours du monastère pour se défendre des grands assauts que les orgueilleux bourgeois leur faisaient et s'y renfermèrent, car ils ne pouvaient leur résister; les bourgeois qui haïssaient leur seigneurie les assaillaient très durement et tiraient agrément contre eux d'arcs et d'arbalètes. Et si longuement les tinrent assiégés par leur grand effort que le pain leur manqua et qu'ils ne vivaient que de chair. Ils furent amenés au point qu'une partie des moines faisaient le guet pendant la nuit, tandis que l'autre partie, lasse de combattre, dormait tant qu'elle avait de loisir. Longtemps furent ainsi en telle détresse.... » Son récit justifie le mot de Henri IV disant que d'une « escriptoire » (d'un homme de plume) il fait souvent un capitaine comme aussi la devise créée par le peuple en faveur de Pierre Bureau, un roturier, dont il était fier, organisateur de l'artillerie de Charles VII : « Bureau (étoffe de bure) vaut escarlatte. » Dans tous les cas c'est l'affirmation de l'égalité du noble et du bourgeois et de l'aptitude de ce dernier à se défendre. On en doute moins encore lorsqu'on songe aux parlementaires frondeurs ou lorsqu'on voit le portrait de Jean-Pierre Acarie, ligueur, membre du Conseil des Seize : une vraie tête de vieux et dur soldat (au Louvre par Lagneau). Comment n'être pas frappé de cette tradition d'énergie parfois belliqueuse de la bourgeoisie française qui, laborieuse, économe, réfléchie, s'est aussi montrée capable de prendre les armes pour ses idées ou ses intérêts et a pu de la sorte, elle partie du néant, conquérir la place de ministre des rois et la direction du pays. Une autre remarque. Les révoltés de Vézelay comme ceux des autres communes veulent obtenir la fixité, la régularité de la coutume qui les régit. Le meilleur moyen, à leurs yeux, est de l'écrire. Ils ont l'idée d'un contrat entre le seigneur et ses sujets. Nous saisissons dans ce raisonnement l'esprit réaliste, procédurier des légistes qui, dès Philippe le Bel, travaillèrent à faire de la royauté

féodale un état centralisé, unifié, à la romaine. L'homme de loi qui a foi dans le papier doctement libellé et dûment daté et paraphé est un type bien caractérisé de notre bourgeoisie.

Quittons le bruit de la place publique pour pénétrer dans la basilique de la Madeleine. Laissons le guide nous rappeler les éléments distinctifs de l'art roman, admirons l'ampleur des proportions, la teinte légèrement rosée des matériaux, admirons l'un des plus beaux spécimens de notre art national puis défilons lentement le long des chapiteaux et arrêtons-nous devant quelques-uns : sur la vie et les croyances des hommes du Moyen Age ils ont beaucoup à nous apprendre. Deux scènes inspirées de la réalité, toute proche méritent d'être retenues. Dans l'une un meunier, d'un court manteau vêtu, se penche pour verser le contenu d'un sac de blé dans un moulin d'où s'échappe la farine aussitôt recueillie par un aide. Dans l'autre des vendangeurs font la récolte de lourdes grappes de raisin. A gauche le pressoir et un ouvrier auquel correspond, à droite, un autre personnage maniant un soufflet comme s'il luttait déjà contre les parasites de la vigne. A côté du travail des manants quelques distractions de gentilhommes : une chasse, un duel. Enfin, lueur dans la profondeur des débuts difficiles du christianisme dans nos régions, un épisode de la vie légendaire de saint Martin, l'apôtre des Gaules. Il est en marche dans le Morvan : des sources miraculeuses jaillissent sur son passage et sur la pierre sa mule laisse des empreintes éternelles. Il va, édifiant des églises qui deviendront le centre de villages prospères, suscitant aussi chez les païens des colères redoutables. Le chapiteau qui, maintenant, retient notre attention conserve le souvenir de l'une d'elles. Dans le pays d'Autun saint Martin veut abattre un pin sacré mais la foule, hostile, s'y oppose. Il insiste. On consent à ce qu'il demande; toutefois le missionnaire est placé à l'endroit où le fétiche doit tomber. Un bûcheron manie la cognée, deux de ses compagnons pendus à des cordes liées aux branches tirent de toute la force de leurs bras. L'arbre s'incline, touche presque la victime escomptée.... Martin élève le doigt et le pin tombe au milieu des païens qui s'enfuient épouvantés. Avec cette page de la vie d'un saint nous ouvrons le livre de la piété et de la foi. D'autres pages édifiantes se lisent également ici; qu'elles se rapportent à saint Antoine, à saint

Benoist ou à saint Michel elles proposent toutes des leçons aux fidèles, elles provoquent, avec leur admiration, des élans vers Dieu. L'Église émeut les cœurs en touchant les yeux; par l'image elle montre brutalement aux plus rudes de ses visiteurs la laideur et les dangers du vice, elle leur en donne la crainte intéressée ou la noble horreur : un avare grimaçant, tenant deux bourses pleines, est tiré par les cheveux; un autre personnage arrache avec des tenailles la langue d'un calomniateur; une sculpture proclame : compter sur ses forces, c'est s'appuyer sur un roseau brisé; compter sur la sagesse, c'est être stable à jamais. La lutte de l'homme contre Satan est représentée par un être humain s'approchant du Basilic en s'abritant derrière un vase de verre destiné à garantir ses yeux de venin mortel du monstre. Le dogme du péché originel est aussi figuré ainsi que beaucoup de récits sacrés. L'art donne le même enseignement que l'école monastique; il fait connaître le monde, l'âme humaine, l'histoire; il est encyclopédique et symbolique et c'est pour cela que l'étude de ses manifestations nous est indispensable. A Vézelay une dernière preuve nous en est fournie par la Pentecôte du grand portail. Sur qui descend le Saint-Esprit? Sur tous les peuples : cynocéphales de l'Inde, pygmées et peuplades scythiques aux oreilles démesurées; sauvages et civilisés. Pure flamme de charité la parole de Dieu s'adresse à l'humanité dans sa totalité; l'artiste a exprimé l'amour de celui qui s'est sacrifié pour racheter tous les hommes; il a, dans une composition magnifique et enthousiaste, traduit l'idéal chrétien dans son entière bonté et beauté; il suscite la foi, le désintéressement du missionnaire, il explique la croisade. Aussi en quittant le parvis de la basilique est-ce à la Cordelle, au pied de la croix de saint Bernard, qu'il faut aller : on y peut alors entendre comme au jour de la prédication de l'abbé de Clairvaux le cri délirant : « des croix, des croix! » de ceux qui, appliquant la parole de l'Évangile : « Cherchez d'abord le royaume de Dieu et toutes choses vous seront données par surcroît », partaient pour la Palestine, héros d'une cause sainte, mais aussi artisans du progrès.

L'intérêt que nous portons aux habitudes, aux idées, aux sentiments de Moyen Age ne nous ferme pas les yeux aux beautés architecturales de la Madeleine qui nous offre, après Saint-

Étienne de Nevers, après l'église de la Charité l'occasion bienvenue d'étudier l'art roman et d'en comprendre les caractères. Nous ne pouvons les énumérer ici, mais nous achevons la leçon en poussant jusqu'à Saint-Père-sous-Vézelay à quelques kilomètres plus loin où se trouve un des plus beaux types du style ogival bourguignon. La comparaison sera complétée, au retour, par celle de deux dessins d'un Nivernais contemporain, Chalandre, de l'église Saint-Étienne et de la cathédrale Saint-Cyr, elle aussi de Nevers, qui expriment l'originalité et la signification spirituelle de chacune de ces formes d'architecture. Le style solide, honnête, grave, monastique de la première est encore accentué par la présence, dans un coin de l'œuvre, de deux sœurs des pauvres, silencieuses fugitives comme des ombres noires égarées en ce monde tandis que l'élan français de la tour de la seconde, dans une lumière plus claire de confiance et de douce ferveur s'accorde, pour nous attendrir et nous tirer de nous-même, avec un gentil couple en conversation sous les arbres voisins. Ainsi le style roman se définit par l'impression qu'il laisse. Le procédé n'est pas superflu avec des jeunes gens qui dans l'art n'entendent souvent que des mots sans ressentir la moindre émotion.

Et maintenant, pour finir, une belle chanson de prouesse et d'amour : celle de Girard de Roussillon dont nous allons expliquer la formation. De cette façon le Moyen Age nous sera apparu dans quelques-unes de ses manifestations vitales essentielles.

Charles, roi de France, et Girard, un de ses barons, ont été ensemble victorieux des Sarrasins. La reconnaissance de l'empereur de Constantinople est si grande qu'il leur promet ses deux filles : l'ainée Berthe épousera le suzerain, Elissent, la cadette, le vassal. En dépit de cette convention le premier s'adjuge la fiancée du second qu'il trouve plus belle que la sienne. Girard veut relever l'offense mais, libéré de ses obligations par le roi, il se résigne. Berthe, soumise, se jeta aux pieds de son seigneur « et lui baisa le soulier. Le comte la releva, la prit entre ses bras, et la colère qu'il avait au cœur s'éteignit. Il l'épousa et, par la suite, il eut d'elle bon service et douce consolation et devint si humble de cœur qu'il demeura fermé à orgueil et à malice. Plus il la connut et plus il l'aima ». Les deux rivaux sont

donc réconciliés. Elissent et Girard continuent néanmoins à s'aimer « sans qu'il y eut entre eux autre chose que bon vouloir et entente cachée ». Cependant Charles, mécontent d'avoir affranchi son vassal de l'hommage et jaloux de sa puissance, le somme, un jour, de lui remettre le château de Roussillon. Le légitime possesseur refuse; une longue lutte commence dont l'épisode le plus fameux est la bataille de Valbeton. Vaincu, Girard « jura son hommage et donna au roi le baiser de paix ». Mais, après soixante mois de trêve, la guerre reprit « jusqu'à ce que les jeunes hommes fussent devenus chenus », c'est-à-dire pour vingt ans. Les batailles succèdent aux batailles. Girard commet les pires forfaits : il massacre des chevaliers refugiés à l'abri d'une croix, en brûle d'autres, dans un moutier, avec l'abbé, les prieurs et les moines. Sacrilèges que Dieu châtia car bientôt Roussillon est emporté d'assaut. Le comte, d'abord en fuite, enferme à son tour le roi dans le château mais, finalement, il est vaincu, sans espoir de revanche, dans la plaine. Traqué comme un loup, n'ayant plus avec lui que sa femme, il se réfugie dans la forêt d'Ardenne où il erre, d'ermitage en ermitage; il traverse des régions ravagées où des veuves et des orphelins maudissent son nom car il est la cause de leurs maux. Le vaincu s'irrite souvent mais Berthe le réconforte : « Seigneur, laisse les regrets. De tout temps tu as été orgueilleux, guerroyeur et acharné pour tes intérêts. Tu as tué plus d'hommes que tu ne saurais le dire et tu as appauvri leurs enfants. Voilà que Dieu te prend en justice, le vrai justicier. » Longtemps ils allèrent ainsi. Enfin Girard s'engage comme charbonnier et sa compagne devient couturière. Pendant vingt-deux ans tous les deux vivent de leur travail, apaisés.... Un jour le désir de rentrer en France l'emporte. Déguisé en pèlerin, le fugitif peut se faire voir par la reine Elissent : « Elle le reconnut bien : il n'y eut vendredi-saint qui tint ; sur l'heure Girard fut sept fois baisé. » Grâce à elle il obtint le pardon du roi, son château et ses biens. Hélas ! les vieilles querelles ne tardent pas à se rallumer et bientôt la guerre va éclater. C'est alors que le ciel permet le meurtre de l'unique enfant du comte qui comprend la leçon : « Puisque Dieu n'a pas voulu laisser vivre notre fils, faisons de Dieu, s'il lui plait, notre héritier. Mieux vaut lui donner que garder à nôtre profit. » Les ennemis

se réconcilient. La comtesse Berthe fonde à Vézelay et à Pothières deux monastères qu'elle enrichit.

L'histoire dans la chanson de geste. — Girard de Roussillon a vécu; il est régent du royaume de Provence au temps de Charles le Chauve. Dès 819 il possèdait des biens dans le pays d'Avallon et il acquit en 840 le domaine de Vézelay. C'est vers 860 qu'il fonde, d'accord avec sa femme Berthe, le monastère de Vézelay et celui de Pothières. L'un et l'autre furent aussi de zélés pourvoyeurs de reliques et l'on a conservé le récit qu'ils firent rédiger d'une de leurs heureuses expéditions. Girard mourut entre 877 et 879. Il fut enterré avec sa femme et son jeune fils à Pothières. Leur mémoire fut conservée par leurs pieuses fondations. — Valbeton est une déformation de « Les Vaubouton » lieu dit qui figure sur le cadastre de Saint-Père-sous-Vézelay; non loin de là se trouve un autre lieu dit « Le Charnier » où l'on a mis à jour des sarcophages semblables à ceux de Quarré-les-Tombes (Yonne). Roussillon était un château établi sur le mont Lassois entre Châtillon-sur-Seine et Pothières.

Formation de la légende de Girard. — La présence des trois tombeaux dans l'abbaye de Pothières, la connaissance des noms et des dotations de ceux qui y reposaient étaient de nature à susciter l'intérêt de quelque clerc du temps. Pourquoi Girard et Berthe avaient-ils donné tous leurs biens à Dieu? Quelle vie passionnée et coupable avaient-ils voulu expier? Et comme dans la plaine de Valbeton, au pied du monastère de la Madeleine, se voyaient de nombreux sarcophages; et comme le mont Lassois, à deux kilomètres de Pothières, avait d'importantes ruines de château, n'était-il pas naturel d'imaginer que ce château ou Roussillon avait été celui de Girard, que ce dernier avait fait d'horribles carnages là où gisaient les cercueils de pierre et qu'il avait voulu, en édifiant les monastères de Vézelay et de Pothières, sanctifier les lieux ruinés par son amour de la gloire et des batailles? De là sans doute naquit le Girard légendaire dont un premier récit traça le portrait et conta les exploits.

La légende prend la forme épique. — Mais cette légende nous est parvenue sous la forme d'une chanson de gestes! Pourquoi et comment? Grâce au pèlerinage de Vézelay. Vers l'an 1046 l'abbaye eut l'idée de se procurer les reliques de sainte Marie-Made-

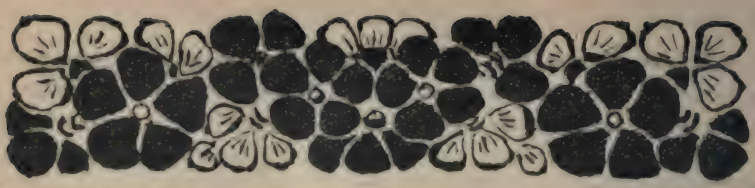
leine. Pour en établir l'authenticité il convenait de dire aux fidèles la manière dont l'abbaye était entrée en leur possession. Or, le fondateur du monastère, Girard, avait été de son vivant un heureux chercheur de reliques : on le savait puisqu'il avait fait rédiger le récit d'une de ses expéditions. Il était donc naturel de croire qu'au monastère fondé par lui il avait donné les reliques de Marie-Madeleine. Ainsi accrédité dans l'esprit des foules, Vézelay devint un centre de pèlerinage de premier ordre. Avec sa renommée se répandit et s'aviva celle de son fondateur accrue en outre par les efforts que ne manquèrent pas de faire les moines de Pothières dont le monastère renfermait le tombeau de Girard et des siens. Avec les pèlerins venaient les jongleurs. C'est de leur imagination travaillant sur les récits des moines que naquit notre chanson de gestes.

*
* *

Notre excursion dans le passé est terminée. L'heure est venue où, à la faveur de l'excitation nerveuse de la visite, les réflexions montent agréablement à l'esprit. Nul doute : la journée a été bonne. Les jeunes gens sont animés; des propos s'échangent avec beaucoup de liberté et, à l'empressement mis dans l'achat de cartes postales et de brochures, on mesure l'intérêt pris aux choses dites et vues. L'atmosphère est autre que celui des classes, même des meilleures : dans l'air il y a de l'esprit et sur tous, à des degrés différents sans doute, il agit. Cette pétulance des plus vifs; ces physionomies détendues, contentes; cette soudaine hardiesse d'un timide; cette complaisance de tous; cette cordialité libératrice des attitudes fausses et tristes de l'école sont les indices d'intelligences, de sensibilités heureusement touchées de la grâce éducatrice des lieux évocateurs. L'imagination est émue; les associations d'idées sont plus actives; les conditions de la vie d'autrefois sont saisies dans leur vérité et complexité; le sens psychologique, autre nom du sens historique, s'affine et le don de sympathie se montre plus chaud, plus compréhensif. Dans la joie des impressions et opinions personnelles qui se forment on naît à la vie de l'esprit. Dans la naïveté de la découverte d'un passé qui fut très vivant on rit et ce rire sonne la défaite dans la

mémoire de quelques raides paragraphes, le glas de quelques formules trop simples dont, malgré beaucoup d'efforts, les cerveaux de beaucoup de normaliens sont encore bardés. La méthode s'affirme donc heureuse qui, concentrant les multiples moyens de disciplines connexes, s'essaie à ressusciter, en un point choisi, un moment d'humanité et l'on peut espérer qu'appliquée quelquefois elle intéressera enfin les élèves au passé et qu'elle leur évitera, par la suite, le reproche qu'Émile Montégut formulait ainsi en 1873 : « Je ne crois pas que le respect et le souci du passé soient au nombre des qualités qui distinguent les habitants de la Nièvre en général, car en mul lieu je n'ai moins senti palpiter cet élément historique qui, dès qu'il existe quelque part, se révèle au promeneur avec une subtilité et une autorité si remarquables.... » Notre région offre pourtant quelques centres d'intérêt historiques de premier ordre et l'on regrette de ne pouvoir les visiter tous. Du moins est-ce un agréable devoir de les signaler, de les décrire et de les présenter en introduction et illustration aux leçons d'histoire générale sous forme de récits plus détaillés dans leur pittoresque, plus séduisants aussi dans leur propos et leurs gravures que ne le sont, à l'ordinaire, des exposés moins particuliers. La question la Gaule indépendante et la Gaule romaine se traite, dans son essence, sous le titre Bibracte et Autun; Vézelay éclaire le Moyen Age; l'horreur des guerres de religion se concentre dans les vicissitudes de la Charité à cette époque; les monuments de Nevers marquent l'évolution de l'architecture française depuis l'art roman jusqu'au style jésuite. On ferait un beau recueil de semblables études et, si elles étaient le fruit d'excursions scolaires, elles seraient avec le plus vivant des souvenirs l'invitation à des promenades nouvelles, le témoignage et aussi la promesse d'une personnalité se cherchant puis s'affirmant davantage chaque jour au contact des expériences ancestrales inscrites dans les pierres comme dans les livres. Il est en France beaucoup de « collines inspirées »; ne dédaignons pas les lieux évocateurs; nulle part ne se donne mieux le « gai savoir » ni sec, ni lourd, ni pédant mais simple et, pour une vie laborieuse, le meilleur des toniques.

MARCEL HÉNON,
Professeur à l'École Normale d'instituteurs de la Nièvre.



Une classe de perfectionnement à Alger.

(Suite et fin.)

LA PRATIQUE PARTICULIÈRE.

Telle est la pratique générale dans laquelle les facultés multiples de l'enfant font le siège, le tour complet d'un objet pour en avoir des prises différentes et multipliées et les résultats obtenus avec les catégories normales dépassent les plus belles espérances : les centres d'intérêt laissent dans leur intelligence et dans leur mémoire, non des traces superficielles et fugitives, mais des traces profondes et durables.

Mais malgré l'entrain et l'élan que suscite et entretient l'exploitation méthodique d'un centre d'intérêt, la pédagogie de perfectionnement doit être encore servie, pour ne pas échouer devant les arriérés, par l'*entraînement psycho-moteur* et l'*éducation sensorielle* sur mesure. Nous allons traiter successivement ces deux points d'une importance capitale avec les immobiles et les insensibles, les asthéniques du système nerveux.

1° *L'entraînement psycho-moteur* a pour but d'entraîner l'apathique dans le tourbillon scolaire, de le sortir d'un isolement psychique dont on n'a pas idée si on ne le constate pas de visu ou si l'on n'a pas à ce sujet des souvenirs d'enfance très précis.

J'ai souvenance d'un garçonnet de quatre ans qui se plaisait à l'asile parce que, du haut des gradins en amphithéâtre, il avait le spectacle d'une bonne sœur en cornette toujours en représentation avec son claquoir.

Et voici qu'à six ans cet enfant prend place au dernier banc d'une classe, près d'une porte au-dessus de laquelle brille une imposte ensoleillée; on lui a croisé les bras si rudement qu'il ne bougera plus.

Où est-il? dans un coin sombre et ses yeux instinctivement chercheront la haute vitre ensoleillée, l'oiseau qui passe, le nuage changeant.

Il ne se rappelle pas avoir parlé à son unique camarade de droite; il avait devant lui un dos d'enfant et, à gauche, une allée étroite, entre un mur et une table.

De temps à autre il arrache ses yeux de l'imposte ensoleillée parce qu'un danger le menace et lui fait battre le cœur; c'est l'entrée, dans son champ de conscience et dans son horizon limité, d'un géant grand comme la porte. Arrivé à la dernière table contre la porte le géant vire sur ses talons, fait deux ou trois pas et disparaît; il ne compte plus pour l'éternel distrait.

Où se tenait le géant disparu; quels étaient son genre de vie et ses mœurs? il ne cherchait pas à le savoir, il ne l'a pas su directement mais à la longue, par analogie.

Une fois le géant muni d'une grande corbeille s'est approché de l'enfant et lui a donné une trompette... et l'enfant n'a pas compris que c'était la distribution des prix, la fin de l'année scolaire, la fin de son noir ennui puisqu'il ne devait plus revenir dans cette école!

Voilà comment se perdent des années scolaires et voilà ce qu'on peut éviter par une disposition des tables d'élèves qui ne sacrifie personne, et qui mette l'éducateur au centre, près de chaque élève, surtout près des plus déshérités, des plus rêveurs, à qui il s'imposera.

Et voilà surtout ce qu'on peut éviter par l'organisation et le roulement méthodiques des petites tâches et des petits services qui leur donneront l'occasion de se déplacer dans tous les sens, de prendre contact avec le mobilier scolaire, d'agir utilement, de faire œuvre d'intelligence et d'adresse manuelle, de voir tout le monde à la fois, et surtout de se faire voir.

Dans l'année les élèves feront plusieurs fois le tour de la classe; à chaque centre d'intérêt ils changeront à la fois de place, de

table et de famille, et, selon l'endroit où ils s'arrêteront, ils assumeront des services fixés et différents.

Deux élèves sont toujours associés dans chaque service : un remueur et un immobile; celui-là se chargera d'abord de remuer celui-ci, de secouer son indifférence, son incuriosité, sa distraction, sa négligence, d'en faire un remueur comme lui.

A l'est comme à l'ouest deux élèves sont chargés de fixer les fenêtres à l'aide des crochets; s'il fait froid ils les ouvrent avant la récréation et les ferment après.

Deux élèves ouvrent et ferment le battant nord ou le battant sud de la porte pour la commodité de l'entrée ou de la sortie des élèves.

Six élèves qui sont à côté des rideaux apprennent le tour de main qui tire la toile pour masquer un rayon de soleil cruel et aveuglant, ou qui la serre pour donner de la lumière blanche, service important en ce qu'il assure la santé des yeux, particulièrement délicate en Algérie.

Les élèves robustes, les anciens, se font un bonheur de rectifier la position de l'estrade, celle du chevalet, du tableau noir, du bureau et de la chaise du maître.

Tous les matins la concierge pressée dérange d'un coup de plumeau l'équilibre de nos cartons muraux et tous les matins des moniteurs attentifs redressent cet équilibre, car il faut que la classe soit toujours belle!

Tous les élèves ont profit à acquérir l'adroit maniement des chevilles qui font monter la planche noire ou la font descendre presque sans effort.

Et le maniement encore plus délicat des ficelles qui font monter, à l'aide de poulies, des toupies qui montrent toutes les parties du tableau noir ou toutes les parties d'une carte murale!

C'est toute l'année qu'on enviera les deux places qui sont à côté de l'armoire-bibliothèque parce qu'elles confèrent la tâche de distribuer, ramasser et ranger les manuels.

Organiser son casier (on dit faire le ménage), y ranger chaque chose, le tenir en état constant de propreté, apprendre à distinguer ces livres qu'on confondait joliment au début, voilà ce qui ne paraît qu'une fois dans le journal de classe, comme

exercice de localisation, d'orientation ou comme exercice sur les couleurs, mais qu'on fait toute l'année pour créer l'habitude, le besoin d'ordre et de propreté.

Les deux élèves placés près de la vitrine aux calendriers sont chargés de les mettre à jour, d'arracher un feuillet sans accident, de tourner les cartons du calendrier perpétuel.

Deux élèves à côté du tableau noir, s'occupent à la surveillance de la règle métrique placée sur les chevilles qui soutiennent le tableau, et du compas en bois qu'on pose sur la règle métrique, d'une manière particulière à cause de la vis à oreilles; le compas tombe si cette vis ne regarde pas les élèves, et si le compas tombe il n'est pas cruel de rire un peu, à moins qu'on ne joue à tenir son sérieux devant des catastrophes successives!

Mais on devient réellement sérieux pour nettoyer son encrier sans se salir, ni tacher ses vêtements; pour l'apporter à son maître et le remporter sans accident. Il faut savoir attendre son tour sans nervosité, s'effacer devant un camarade qui revient, être complaisant, secourable.

Au début de l'année les encriers ne sont remplis qu'à moitié, mais avec les chaleurs et la forte évaporation on les remplit complètement et l'exercice devient réellement difficile. Cependant les accidents sont rares car chacun a pris la maîtrise de ses nerfs et de ses muscles.

Nous n'insisterons pas sur ces services dont la liste pourrait s'allonger, cependant je ne voudrais pas oublier les deux élèves qui ont le droit de sortir sur le balcon pour secouer les chiffons blancs de craie et qui les rangent proprement sur la traverse inférieure du chevalet, et encore les deux élèves chargés de ranger contre la même traverse les planchettes qui servent à la lecture idéo-visuelle.

Toutes ces petites tâches prises au sérieux finissent à la longue par faire aimer le mouvement, par donner le sentiment de la responsabilité sans qu'il en résulte autre chose pour la classe qu'un complément d'organisation profitable à tous.

Voilà ce qu'est dans notre classe de perfectionnement l'entraînement psycho-moteur; il nous reste à traiter la question à la mode, l'éducation sensorielle.

2° *L'éducation sensorielle* s'adapte exactement aux déficiences

individuelles; c'est une éducation sur mesure à laquelle toute une catégorie d'élèves doivent la vie intellectuelle, un stade de perfectionnement dont relèvent même les catégories d'élèves dites normales.

Bien que notre pratique générale et notre entraînement mutuel psycho-moteur, avec leur caractère délibérément concret, émotif et cinésique, soient déjà fortement orientés vers l'éducation sensorielle en général, un moment arrive dans la journée que nous réservons aux acquisitions sensorielles, individuelles, à l'éducation sensorielle sur mesure.

Un moment arrive où l'on se propose d'exciter, chez un élève donné, un organe des sens pour projeter dans son cerveau une représentation intellectuelle donnée et en tirer une réaction psychique donnée, comparaison ou jugement, analyse ou synthèse, association ou mémoire, raisonnement.

Un moment arrive où les mêmes déficients entrent en contact intellectuel avec l'objet d'étude, d'une part, et avec l'initiateur qui guette, dans leurs yeux et sur leurs lèvres, dans leurs mouvements la lueur d'intelligence première que toute la classe applaudira joyeusement, parce qu'il règne dans la classe un courant de camaraderie charitable.

Fort heureusement pour le maître le cerveau n'est pas une mécanique inerte, mais un organe qui demande à vivre sa vie propre qui est de sentir d'abord et de penser. Il ne faut pas tout enseigner à un arriéré car la sensation intellectuelle est une joie incontestable qui s'accuse par la flamme du regard et l'éclat du visage brusquement animés.

Et comme l'enfant recherche ce qui l'amuse, ce courant nerveux se répétera, se compliquera; les voies nerveuses deviendront de plus en plus faciles et mèneront l'enfant à la spontanéité et à l'automatisme.

L'exploitation méthodique d'un objet d'étude portant ses fruits dans chaque matière, nous avons montré plus haut comment il nous est possible de consacrer la leçon de choses à l'éducation sensorielle; nous avons compris d'ailleurs qu'il est nécessaire d'aller en profondeur à propos de cet objet autant qu'en surface.

Chacun de nos objets d'étude présente nécessairement une

qualité physique caractéristique que nous exploitons au moyen d'expériences qui prennent le caractère d'un jeu, non celui d'une épreuve, car le jeu excite la sensibilité tandis que l'épreuve la déprime. Il nous faut insister sur ce point capital.

C'est ainsi que dans un de nos centres nous cultivons la main comme *organe du sens barique*, quand il s'agit du poids de petits objets, et que nous arrivons à des résultats surprenants.

Expliquons ces résultats. Dans sa classe annexe de perfectionnement que j'ai visitée, à Paris, 49, rue des Poissonniers, A. Pernet, l'instituteur spécialisé, soumettait ses élèves arriérés à *l'épreuve des poids*.

Il a également soumis à cette épreuve les élèves normaux de son école de garçons et de l'école des filles contiguë à cette école. Il a trouvé que chez les arriérés la sensibilité à la pression est plus faible que chez les normaux du même âge. Il ne donne pas de chiffres pour les arriérés, mais voici les résultats qu'il donne pour les élèves normaux.

Garçons :		Filles :	
Cours supérieur (13 ans).	35 gr. 5	Cours supérieur A (13 ans)	39 gr. 4
Cours moyen, 2e année (12 ans)	40 gr. 5	Cours supérieur B (12 ans)	37 gr. 75
Cours moyen, 1re année (11 ans)	62 gr. 5	Cours moyen, 2e année (11 ans)	39 gr.
Cours élément., 2e année (10 ans)	59 gr.	Cours moyen, 1re année (10 ans)	39 gr.
Cours élément., 1re année (8 ans).	»	Cours élément., 2e année (9 ans)	42 gr. 8
Cours préparatoire (6 à 7 ans).	64 gr.	Cours élément., 1re année (8 ans).	49 gr.
		Cours préparatoire (6 à 7 ans)	73 gr.

A l'exemple de notre collègue nous avons employé des boîtes de formes identiques, différemment lestées. Nous avons mis dans des boîtes métalliques Rivoire et Carré, des bouteilles en verre renfermant des oxydes métalliques employés dans la peinture : du jaune, du puce et du bleu. Le matériel étant prêt nous avons commencé les exercices suivants :

Jeux. — 1° Dans l'impossibilité où je me vois de dire moi-même

quelle est la boîte la plus lourde, je la fais chercher aux élèves. Ils viennent un par un soupeser les trois boîtes, écartent résolument l'une d'elles, hésitent un peu entre les deux autres et se décident. Discrètement je regarde la couleur cachée, *c'est le bleu.* J'arrête ma consultation après 17 bleus et 2 jaunes.

2° *Recherche de la bouteille bleue.*

De nombreux élèves (normaux, débiles, suspects d'arriération, arriérés) réunissent l'expérience contrôlée par toute la classe au moyen de la bouteille bleue, triomphalement exhibée.

3° *Recherche de la bouteille jaune.*

Réussite générale; c'est la plus légère!

4° *Recherche de la bouteille puce.*

C'est le poids moyen et les erreurs sont fréquentes.

Conclusion. — Une commission d'élèves descend faire peser les trois bouteilles chez le boulanger du quartier et le boulanger nous renvoie par son fils, un des commissaires, les indications demandées.

Le jaune, 80 grammes.
Le puce, 100 grammes.
Le bleu, 120 grammes.

Nous sommes en présence d'une acuité sensorielle, d'un seuil de sensibilité qu'on ne pouvait prévoir avec des enfants de six à huit ans.

Pour beaucoup le seuil est tombé à 20 grammes et pour les autres il est égal à 40 grammes.

Nous sommes loin des chiffres de Pernet et nous en voyons la raison dans ce fait qu'il soumettait ses élèves à une *épreuve*, qu'il y avait dans cette épreuve un agent très intéressé à sa recherche et des patients qui l'étaient moins. La baresthésie s'en est ressentie et la recherche scientifique a été faussée par l'ennui.

Avec des enfants il ne faut rechercher qu'un but pédagogique et d'éducation sensorielle, par des exercices amusants, ne sentant pas l'école. Dans nos jeux il y avait le mouvement, l'émotion née d'une part de chance, une pesée à effectuer, un couvercle à faire sauter, une bouteille à sortir, une couleur à faire briller au soleil!

Quoi d'étonnant dans ces conditions que le seuil de la sensibilité soit brusquement tombé à 20 grammes et se soit toujours

maintenu, ainsi que le montre l'extrait suivant de notre journal de classe?

Nouvelle observation. — Le nombre des boîtes est porté à six. Une bouteille est lestée de litharge rose et deux autres d'un sel blanc et d'un sel vert.

Les élèves défilent méthodiquement, d'après leur classement en lecture en octobre : les rebelles à la lecture, ceux du degré nul et ceux du premier degré syllabique agissent tous avec la *même certitude.*

Le premier appelé choisit parmi 6 boîtes, le deuxième parmi 5 et ainsi de suite; les couleurs sont trouvées dans l'ordre attendu et il n'y a d'hésitation qu'entre le vert et le blanc. Nous avons encore recours à la balance du boulanger voisin et nous apprenons qu'ils ont le même poids!

Notre dernier mot sera que l'instituteur spécialisé doit se défendre contre la métromanie, contre toutes ces mesures qui ne signifient rien puisque la sensibilité des organes, l'intelligence et la volonté sont tellement conditionnées par l'émotion et l'affectivité!

A chacun sa tâche; au médecin spécialiste celle de soigner, au psycho-physiologue, au neuro-psychiâtre celle de mesurer et à l'instituteur celle de trouver les meilleurs moyens d'exciter les facultés de l'enfant.

L'instruction sur mesure reposant sur la connaissance de chaque élève, nous donnons ci-dessous la fiche individuelle du jeune Baë.... Cette fiche est suivie d'une monographie qui montre comment cet élève est passé de *l'idiotie simple*, à l'imbécillité et de *l'imbécillité* à l'intelligence, sous la poussée combinée de la pratique générale des centres d'intérêt et de notre culture psycho-sensorielle.

Cette fiche et cette monographie jettent sur notre classe de perfectionnement une lumière complète, un jour définitif; nous ne voulons rien ajouter à ce document qui va allonger une étude déjà trop longue.

FICHE INDIVIDUELLE.

23 octobre 1920.

Baë.... Jean, né à Alger le 2 juillet 1912.

Cet élève a un retard scolaire de deux ans mais il n'est entré à l'école qu'à sept ans, les parents ayant cru devoir le garder près d'eux un an de plus.

C'est le plus pitoyable de mes élèves et j'ai dû m'en désintéresser du 14 janvier 1920 à juillet 1920 parce que, descendant du Cours normal indigène de Bouzaréa, j'ai trouvé une classe où le porteplume était inconnu et qu'il m'a fallu assurer une promotion instruite pour la rentrée d'octobre 1920.

Cependant une note de mai 1920 me montre que je ne l'ai pas absolument délaissé. Il a fait une crise de vagabondage parce qu'on exigeait de lui quelques efforts en lecture et en écriture analytiques.

C'est un fugueur qui s'évade de l'école et le directeur de l'École a dû mettre sa responsabilité à couvert par une déclaration écrite des parents en date du 14 mai 1920.

Son arriération psychique, non congénitale, est acquise; la mère explique que c'est la séquelle d'une crise de convulsions nerveuses au sevrage de l'enfant, crise qui l'a laissé estropié des deux membres du côté gauche.

A gauche donc, ses doigts sont crispés et en janvier 1920, comme j'avais mis mon pouce dans sa main, il lui a été impossible de le lâcher; c'est la main droite qui a desserré l'étau.

Il a des réflexes impérieux : il a froissé et rendu hors d'usage plusieurs cahiers parce que j'exigeais qu'il plaçât sa main gauche sur le bas du cahier, comme il convient pour écrire.

Dans la marche sa jambe fauche fortement et la pointe du pied ne se lève pas.

L'œil gauche est strabique; mais l'oreille est bonne, la voix juste dans le chant.

Le toucher est obtus; il a fait dans l'escalier des chutes affreuses sans jamais pleurer; il a toujours un pansement aux genoux et des bosses à la tête.

Sa sensibilité organique est également obscure; il est atteint d'une boulimie chronique et n'a pas le sens de la satiété. Joufflu et sanguin sa santé générale est enviable.

Ses habitudes de propreté sont parfaites; il n'a jamais besoin de quitter la classe.

Il exprime difficilement de rares idées en bégayant longuement

de la parole et surtout de la pensée, s'efforçant en se congestionnant, en roulant de gros yeux, en hochant la tête et le bras de faire croire qu'il ne peut pas parler. De toute évidence c'est la pensée qui est paresseuse; il a une grande répugnance à se mettre en contact intellectuel avec qui l'interroge. Je suis en présence d'un cas *d'idiotie simple*, telle que la définit A. Binet.

Quand il parle c'est avec une blésité de bébé très amusante.

Entré à l'école au 1er octobre 1919, il y a un an, il est encore rebelle, à la lecture c'est-à-dire qu'il ne comprend pas ce qu'on lui demande quand il est à la planche noire.

Et pourquoi? aujourd'hui je le sais, c'est que l'œil chez lui est paresseux; de même qu'il est achromatique même pour les belles-couleurs rouge, jaune, bleu, de même l'écriture au tableau noir doit être pour son œil un placard, une tache blanche, rien de plus. Son intelligence ignore toute notion de localisation dans le plan du tableau noir; les mots et expressions en haut, en bas, à droite, à gauche, au milieu sont pour lui vides de sens. Il ne voit pas les lignes rouges, c'est évident, il sait encore moins les compter, ne comprend pas ce qu'est le commencement d'un mot et sa fin, le commencement d'une ligne et son extrémité; la première lettre d'un texte et la dernière.

C'est toute une éducation de la notion d'espace dans le plan et toute une éducation de l'analyse à entreprendre. Et je me hâte de dire que cette éducation indispensable pour cet élève le demeure pour beaucoup d'autres moins arriérés et demeure une utile précaution pour tous les élèves, même les plus intelligents. C'est une précaution de perfectionnement qui s'impose car tous les élèves sont handicapés par cette déficience de l'analyse et de la notion de l'espace.

L'attention de Baë... est nulle même dans les exercices récréatifs; il s'endort souvent pour mieux digérer.

Il associe difficilement deux idées, ne saisit pas le rapport des exercices, se montre faute de penser personnellement, d'une suggestibilité extrême, répétant sans y prendre garde les inepties, les stupidités les plus énormes, les plus scandaleuses.

Il offre cependant une ressource pédagogique : un peu de mémoire et une bonne oreille.

Cet enfant relève plus du médecin spécialiste, du neuro-

psychiâtre que de l'instituteur spécialisé. Il lui faudrait un traitement mécanothérapique comme à un blessé de guerre et peu à peu les mouvements purement mécaniques redeviendraient volontaires. J'ai bon espoir de ce côté parce que les réflexes affligeants que j'ai constatés sont en voie de diminution et montrent bien que la sclérose des tissus nerveux est susceptible de réduction.

Au point de vue musculaire, je fais ce que je peux : tous les matins nous nous serrons la main et sa pauvre main estropiée commence à s'ouvrir. Sa marche ataxique et exubérante est l'objet d'une rééducation poursuivie. Il marche avec ses camarades au dernier rang pour éviter des chutes, mais son voisin de gauche, bien stylé, lui tient la main malade et lui donne pendant la marche cadencée un mouvement d'oscillation naturelle. La mécanothérapie aux appareils coûteux, aux mouvements pleins d'uniformité et d'ennui, se trouve ainsi remplacée par une mécanique vivante et joyeuse pleine de suggestion : la main du bon camarade.

Il faudrait encore à Baë... qui est myxœdémateux, un traitement opothérapique qui fondrait la mauvaise graisse qui empâte ses tissus, qui remédierait à des insuffisances thyroïdiennes; il lui faudrait un traitement local du nez : Baë... s'étouffe à cause des végétations rhino-pharyngiennes; il lui faudrait un traitement buccal pour soigner cette stomatite qui le fait baver sur son cahier.

Quand donc aurons-nous à Alger une clinique médico-pédagogique [1]?

Voici maintenant quelques notes au sujet de l'évolution intellectuelle de mon sujet, trop rares malheureusement à cause des conditions spéciales où se trouve ma classe : n'oublions pas que les classes d'arriérés ont un effectif de 15 élèves alors que j'en ai 50.

Le 14 décembre 1920. — Crise de vagabondage semblable à celle du mois de mai passé. Comme punition il récite des résolutions morales appropriées : « Je viendrai exactement et régulière-

1. Une clinique médico-pédagogique est prévue par le Règlement de l'inspection médicale des écoles de la ville d'Alger adopté par le Conseil municipal le 9 décembre 1921.

ment à l'école pour m'instruire et recevoir une bonne éducation. » Il les répète sans se lasser de 8 heures à 8 heures 20... j'arrête l'expérience, une expérience qui me vaut deux remarques importantes :

1° L'arriéré, qui a tant de peine pour commencer quelque chose, pour faire un geste d'initiative, a autant de peine quand il s'agit de s'arrêter, c'est *l'inertie dans le mouvement.*

2° Disparus tous les troubles de la parole qui le caractérisent, le bégaiement, la blésité et le zézaiement, le grasseyement; du moment qu'il n'y a plus à penser, l'expression, la motricité verbale est parfaite, d'un automatisme achevé; ce qu'on appelle un défaut de langue serait plutôt un *défaut de pensée.*

Le 16 *décembre* 1920. — Il fait le répétiteur de chant à l'oreille de son camarade : Baë... chante juste!

Le 7 *janvier* 1921. — Crise de vagabondage et d'instabilité, il s'est enfui à la rentrée de 1 heure; on le retrouve sur la terrasse de sa maison; son frère, un normal qui est passé dans ma classe, me l'a ramené. J'ai puni, je l'ai mis au piquet mais, à la récréation, il a disparu : c'est l'idée fixe d'un irresponsable.

Le 22 *février* 1921. — Au tableau noir, en traits fins, se trouve écrite : « ... les mains, le front, le visage, les oreilles, le cou et les genoux. » J'offre à mon anormal de repasser le mot de son choix à condition qu'il le lira avant.

L'envie de remuer est si forte qu'il finit, après avoir fixé attentivement la planche, par dire *visage*, il trouve ce mot parmi les autres, ce qui pour lui et pour nous est un véritable événement.

Cette observation est doublement à retenir car elle montre *l'attrait du mouvement*, chez tout élève autre que l'arriéré musculaire, et la vertu de la *lecture synthétique* qui donne des joies intellectuelles bien avant que l'élève puisse connaître seulement une lettre.

Le 5 *avril* 1921. — Se montre incapable de compter quatre lignes d'un texte porté au tableau noir; il ne voit pas chaque ligne. Un sondage dans ma classe me démontre qu'il est en nombreuse compagnie. Décidément cet arriéré m'ouvre des horizons pédagogiques nouveaux. Il y a là une lacune intellectuelle, une déficience de l'analyse préjudiciable aux études; combler cette

lacune est une *précaution de perfectionnement* profitable à tous.

Le 6 *avril* 1921. — Montre de façon évidente qu'il ignore que dans un texte on lit une ligne après l'autre, que dans une ligne on lit un mot après l'autre : *carence de l'analyse.*

Le 12 *avril* 1921. — Reconnaît à coup sûr le point de la lettre *i* : c'est un progrès nettement marqué de la fonction visuelle.

Le 16 *avril* 1921. — Reconnaît au tableau noir le mot *est* écrit en traits fins au milieu d'une phrase écrite en traits appuyés.

Le 22 *avril* 1921. — Se porte spontanément derrière des élèves qui ont improvisé un exercice de langage à propos du mot *Marie* découvert dans les mots de la leçon de lecture. Son tour de parler arrive : « Ma mère *aussi* s'appelle Marie! ». C'est l'éveil franc de l'intelligence; pendant quelques minutes l'arriéré s'est trouvé en contact intellectuel avec la classe.

Le 10 *mai* 1921. — Il fait deux efforts heureux d'intelligence et de mémoire en se rappelant 21 bouchons déjà comptés.

Il les reprend, les dispose contre le tableau noir sur la règle métrique; il ne veut pas être aidé par un camarade quand il s'agit de rectifier avec symétrie les intervalles compris entre ces bouchons. C'est l'éveil timide de l'intérêt spontané, de la fierté intellectuelle.

En calcul il revient de loin.

Sa mémoire native lui a permis de retenir d'abord la suite des premiers nombres; il a appris à désigner de l'index chacun des boutons de nacre et de corozo alternés que je lui avais donné à compter, au nombre de sept; il a su un matin les recompter en mettant exactement le doigt là ou je les avais placés, *mais ils n'y étaient plus.* Il a appris enfin qu'il faut se rappeler le nombre trouvé d'objets, que ce nombre est intéressant, qu'on a besoin de compter les objets semblables. Jusque-là il avait compté mécaniquement, d'une manière inutile et fastidieuse.

Le 13 *mai* 1921. — « Non, Monsieur, c'est un 4 et puis un 3! » Dans sa voix est un accent vrai d'intelligence et de révolte enjouée contre une suggestion insidieuse. Il connaît deux chiffres. C'est un événement capital car, en toute chose, c'est le premier pas qui coûte.

Le 13 *mai* 1921. — Il me suit péniblement dans un questionnaire, mais arrive à dire de lui-même que des *rideaux* (tentures

de deuil) sont fixés à la porte d'une maison du quartier où s'est produit un décès. C'est l'affermissement de sa fonction intellectuelle et de l'imagination représentative.

A mes yeux Baë... prend du galon intellectuel; jusqu'ici, d'après les termes conventionnels de l'illustre A. Binet, je le tenais pour un *idiot*, c'est-à-dire un être incapable d'avoir avec son semblable des relations par la parole; maintenant il n'est plus qu'un *imbécile* incapable d'écrire sa pensée.

Le 14 *mai* 1921. — Je note un succès de la fonction visuelle.

Mis devant des mots à effacer au tableau noir, il prend obstinément *Le* pour *La*.

Quand je lui demande d'effacer la majuscule, il efface *Le*, c'est-à-dire deux lettres; il efface de même *La*, encore deux lettres. C'est qu'il n'a pas encore remarqué les deux lettres *e* et *a*.

Je lui explique son oubli et l'engage à chercher une autre lettre *e* sur la même ligne. Il touche alors et successivement chacune des autres lettres, disant : « Ce n'est pas cela, ce n'est pas cela.... » Mais arrivé à la dernière il termine sans s'arrêter : « Et c'est celle-là! » Voici la ligne, objet de son étude : Le Roi de Rome.

Encouragé par les applaudissements de ses camarades il trouve tous les *o* de la ligne précédente : moi — toi — moi — toi.

Le 21 *mai* 1921. — Le tableau porte : madame, madame. L'arriéré au commandement efface un *a*, celui qui est barré, puis il cherche par analogie et rapprochement et efface successivement les quatre *a*.

Il y a donc *mémoire visuelle et généralisation*.

Le 23 *mai* 1921. — Efface le modèle est — est — est, lettre par lettre, en les nommant.

Le 24 *mai* 1921. — Ne sait pas trouver la première ligne écrite au tableau noir.

Mais, relevant cette observation, je me hâte d'ajouter, plus averti, qu'il n'est pas le seul, qu'il est en nombreuse, en excellente compagnie, en compagnie d'élèves très avancés en lecture et que cette simple recherche embarrasse!

Encore une fois en cherchant les meilleurs moyens pour instruire les arriérés on trouve du même coup les meilleurs moyens

d'instruire les autres. Ce qui n'était, en 1904, qu'une boutade sous la plume du publiciste Henri de Varigny est une profonde vérité

Avant d'enseigner la géographie, encore moins la cosmographie, avant même d'aborder la géographie locale, donnons aux élèves la notion de l'espace et avant tout la topographie détaillée du tableau noir, de cette planche si importante, le centre véritable de l'enseignement.

Ainsi non seulement les arriérés mais les intelligents ne seront plus handicapés par l'ignorance de ces mots et expressions : en haut — en bas — à droite — à gauche — au milieu — à ma première ligne — à la dernière ligne — en marge, etc. Cette précaution de perfectionnement évitera bien du retard dans les études de certains élèves.

Le 25 *mai* 1921. — Sait presque épeler la phrase-idéo-visuelle : Jouez à la bûchette! une de nos phrases si étudiées.

Le 28 *mai* 1921. — Baë... bave.

Le 10 *juin* 1921. — Il efface successivement en épelant plusieurs mots contenus dans des phrases idéo-visuelles portées au tableau noir : la... à... le... sur.

Le 11 *juin* 1921. — Efface la syllabe *le* à deux endroits du texte, mais la fonction visuelle est insuffisante devant la syllabe *un*; l'enfant n'arrive à voir distinctement chaque lettre qu'après de gros efforts et grâce à une exagération de la liaison entre les deux lettres.

Le même jour. — A la page 6 du livre de Leçons de choses (Collection enfantine Jean Bedel) les élèves font fête au mot bien connu *joli*. J'aide mon arriéré à le trouver, il y arrive, devient cramoisi de plaisir et un dialogue s'engage.

Moi. — « C'est bon, n'est-ce pas, de comprendre? Avant tu ne comprenais rien du tout.

Lui. — Oui Monsieur.... Monsieur, maman vous invite à venir boire l'anisette, il y aura des gâteaux et de la crème! »

Voilà plusieurs fois que cette invitation m'est faite, et je n'en retiens qu'un fait : c'est que mon arriéré commence à être diplomate; il sait, pour risquer son invitation, choisir le moment psychologique.

Le 13 *juin* 1921. — 104 bûchettes sur le plateau d'une balance Roberval font équilibre à 500 grammes.

L'appareil ainsi chargé nous sert de *spiromètre* et les élèves viennent successivement essayer leur force et leur adresse en soufflant sur le plateau qui porte les bûchettes pour faire pencher la balance. Certains élèves soufflent avec autant d'adresse que de force au point qu'on enlève une et même deux bûchettes.

Baë... invité à faire son effort vient souffler verticalement de bas en haut au lieu de souffler de haut en bas; il souffle non sur la balance, mais à côté; il ne souffle pas sur le plateau, mais sur la caisse de la balance. Son attitude et son effort sont tellement inattendus et d'un comique si achevé que nous éclatons de rire et de bon cœur!

C'est réellement sans les chercher qu'on trouve des *mental-tests* à rendre jaloux le Dr Decroly lui-même!

Le Dr Simon qui avec la collaboration d'A. Binet a créé une série de tests pour la mesure de l'intelligence, a bien voulu trouver mon spiromètre très simple, très commode, très hygiénique et susceptible de donner une idée de l'intelligence du sujet.

Le 18 *juin* 1921. — D'abord absolument fermé devant une de nos phrases idéo-visuelles, il arrive grâce à une sollicitation aussi tenace que paternelle à en trouver les lettres, les mots et les gestes rappelés : Volez, joli papillon!

Il lit la phrase, épelle les mots, imite les gestes du papillon et j'ai l'impression que c'est la première fois qu'il lit avec intelligence. Et il est curieux de voir le changement de visage de cet enfant quand il donne sincèrement un effort intellectuel. Quelle différence avec ce masque noir de stupidité qu'il prend souvent pour échapper à une question qui le rebute ou à un exercice qui l'assomme!

Le 24 *juin* 1921. — Crise de stupidité : il faut toute une série d'explications pour lui faire comprendre que Ch..., son tout jeune camarade, n'est pas son frère; il nous faut faire venir son grand frère qui est en 3e classe et lui rappeler que tous deux mangent et couchent sous le même toit, ont la même mère et le même père, les mêmes sœurs.

Le 28 *juin* 1921. — Attention spontanée. Il suit des yeux les gestes de son camarade At... qui compte 14 bûchettes; comme cet exercice se passe au fond de la classe, Baë... s'est retourné de lui-même. Sa curiosité en calcul commence à égaler l'intérêt

qu'il porte aux exercices de chant et contraste avec son indifférence devant des cartes postales, avec l'ennui qui lui noircit le visage dès que j'entreprends une explication ou que j'entame un conte.

Ses yeux qui se ferment me rappellent que les meilleurs discours sont les plus courts.

Année scolaire 1921-1922. — Cette année ma sollicitude pour ce petit monstre ne s'est pas démentie et pour deux raisons. La première est que je lui dois presque tout mon acquis dans l'arriération et l'anomalie. Faute de deux bons livres devenus très rares, celui du Dr Itard et du Dr Edouard Seguin, j'ai dû faire comme ces deux auteurs, m'instruire au contact des petits malades. Je continue mes soins à ce déshérité parce qu'avec toutes ses déficiences sensorielles et psychiques, il est un sujet rare, un cas des plus instructifs, un filon d'une richesse inépuisable.

La deuxième est que sa place est ici. L'Institut départemental d'Asnières n'en voudrait pas et le dirigerait sur l'Hospice de Bicêtre où on lui refuserait l'instruction pour le confondre avec les anormaux inéducables, relevant des seules mesures d'assistance. A Paray-Vaucluse dans l'Institut agricole du département de la Seine réservé aux arriérés, il demeurerait absolument étranger à l'enseignement normal qui s'y donne encore.

A Montmartre, dans la classe que tenait Pernet, il ne pourrait pas suivre, vu le degré d'instruction des élèves.

Que ferait-il à l'École autonome de perfectionnement d'Yvetot où il serait perdu dans un trop grand nombre d'élèves?

J'ai fort admiré le matériel du Dr Decroly pour sa conception ingénieuse et sa riante réalisation, mais mon élève n'aurait pas un regard pour des images à reconnaître et à classer, tandis qu'il quitte sa place avec empressement pour repasser à la planche noire des dessins exécutés au trait fin, ou pour effacer au commandement et par analyse telle partie du même dessin.

Il s'endormirait devant des syllabes à chercher pour les classer conformément à une phrase modèle. Il faut en prendre acte : Baë... n'a mordu ni à la lecture analytique, ni à la lecture idéo-visuelle. Il n'a jamais distingué de lui-même et réellement une

de nos phrases confondues avec d'autres. Il donne au jeu des ardoises des résultats vraiment trop intermittents pour qu'on en puisse faire état et d'autre part il sait trop peu de lettres pour qu'on puisse dire que l'analyse lui convient.

Pourtant, servi par sa mémoire plastique, il épelle de plus en plus vite, il possède quelques mots de deux, trois ou quatre lettres retenus des phrases idéo-visuelles; il sait généraliser quand une même consonne se répète avec des voyelles différentes; c'est un commencement qui répond de la victoire.

Ici, il apprendra à lire suffisamment, écrire un peu, à penser, à être raisonnable, enfin à compter juste, à pointer exactement des objets qui défileront devant lui. Et plus tard l'estropié Baë... trouvera bien, sur les quais maritimes d'Alger, un brave accomier, un transitaire qui lui confiera un poste de pointeur!

Cette année les crises de vagabondages ont été purement morales, il a pleuré à la rentrée de janvier, à celle de Pâques. Sa mère lui avait dit allez, il tâchait d'obéir et naïvement il m'a demandé un *exeat*!

Et puis, bien vite, il s'est laissé captiver par la séduction de l'ambiance : où trouverait-il comme ici une galerie suivant ses efforts avec autant de sympathie, un auditoire applaudissant d'aussi bon cœur à ses moindres succès?

D'octobre à janvier, j'ai bataillé contre l'apathie de la famille et celle de la Ville pour le faire opérer des végétations adénoïdes. Il est enfin débarrassé de cet obstacle qui le gênait visiblement dans sa respiration et peut-être dans son intelligence; je dis peut-être car l'oreille de Baë... est bonne, fort juste en musique.

Il m'apprend gentiment qu'il a été opéré à l'hôpital par M. le Dr Aboulker, que l'opérateur avait une lampe sur le front; tout cela est vrai. Mais il n'a pas remarqué les cheveux blancs, admirablement blancs du docteur. Baë. . a des yeux sains mais il ne s'en sert pas assez, faute de curiosité intellectuelle.

Il commence à donner des satisfactions scolaires.

Baë... à la fin de mai 1922 sait compter, aime compter juste : une ligne d'écriture étant portée au tableau noir, il en compte fort exactement les lettres et il écrit le nombre trouvé : 21, 23 ou 24....

Cet exercice de calcul prouve une acuité réelle de la fonction

analytique. C'est par la méthode ordinaire que Baë... finira d'apprendre à lire et à écrire sa pensée; il sera dans cette acquisition aidé par son oreille qui lui fait deviner la première lettre et la deuxième de chaque mot.

Les phrases idéo-visuelles de Mlle Degand et du Dr Decroly lui auront seulement adouci les premiers efforts en lecture, l'auront empêché de haïr l'école, l'auront sauvé du vagabondage. C'est bien quelque chose!

Il n'en reste pas moins que chez Decroly il n'apprendrait pas à lire parce que « en vertu de l'expérience » on ne pousse la fonction d'analyse qu'à la syllabe de deux lettres et pas du tout jusqu'à la lettre isolée.

Baë... reste handicapé par sa vision déficiente; il ne s'agit pas d'appeler l'oculiste à son secours car l'organe de la vue chez lui est d'une santé enviable... seulement comme son cerveau a dormi longtemps, il a pris l'habitude de regarder vaguement, de voir seulement les choses saillantes ou qui crèvent les yeux.

Ai-je dit qu'en février 1921, au passage dans ma classe de M. l'Inspecteur d'Académie, il ignorait encore les couleurs du drapeau français et cependant je n'en vois pas de meilleures, de plus propres à déclancher la vision chromatique. Je dois ajouter que j'ai rarement vu une déficience dans la vision localisatrice du degré de la sienne, mais il commence à triompher de cette métathèse chronique en copiant.

L'émotion joue un grand rôle dans le rendement de son travail : au tableau noir il copie beaucoup et juste; revenu à sa place il copie mal et très peu.

Classer ses connaissances, les énumérer seraient un travail assez long; ces connaissances acquises lentement ont ceci d'intéressant qu'elles représentent les déficiences intellectuelles, les lacunes dans le bagage de notions que doit posséder un enfant de six à sept ans pour être en contact intellectuel avec le maître.

J'ai sous les yeux les tests de Binet et je vois, je mesure les longs et multiples efforts qu'il nous a fallu faire lui et moi pour y arriver. C'est avec émotion, avec satisfaction que je constate en même temps que j'ai réussi par mon journal patiemment retouché et vingt fois remis sur le métier à donner un caractère collectif à des enseignements qui visaient spécialement mon

anormal. Je me disais : qui peut le plus peut le moins, ce qui fait du bien au malade ne peut faire du mal au bien portant. Le résultat est magnifique en évolution mentale comme en instruction générale. La méthode de perfectionnement, qui semble perdre du temps au début, assure des notions fondamentales qui manquent souvent chez des enfants intelligents. Ce sont la notion du nombre, du plus grand, du plus petit — la notion d'analyse qui empêche un enfant de voir une lettre spéciale au milieu d'un mot, une couleur dans un objet — la notion de localisation qui précise la place des choses et de leurs éléments — la lecture d'un dessin — la notion de l'espace, l'acquisition de la notion spatiale et des adverbes de lieu, celle de la notion du temps et des adverbes de temps qui hérissent la parole du maître de difficultés insurmontables — l'usage des yeux, de la main, des doigts, des muscles du corps tout ce qui constitue l'éducation sensorielle et l'éducation physique — la culture des poumons et du cœur généralement négligée et qui poursuivie méthodiquement donne tant de vitalité aux yeux et à la physionomie des élèves — la culture de la volonté et de l'attention — la culture de l'inhibition ou volonté à rebours qui donne la maîtrise de soi-même et change à certains moments des êtres impulsifs et primesautiers en petits hommes aux nerfs domptés.

Voilà ce qu'à des degrés divers on trouve réuni, accumulé chez mes élèves; l'arriéré et l'intelligent ne se distinguent plus, tel arriéré du muscle et du courage en octobre 1921 tient tête aujourd'hui au plus fougueux des normaux tout au long d'une récréation. Enfin pour revenir à mon phénomène; l'ai-je pas vu ces jours-ci prendre plaisir timidement à une partie de cache-cache bien élémentaire, à l'angle d'un mur? C'est la première fois que je le vois jouer en trois ans. Du moment qu'il joue la self-instruction est déclanchée; Baë... est sauvé!

On a bien discuté sur la nature du jeu, mais je suis sûr qu'on ne discuterait pas sur la nature du jeu chez mon arriéré. De toute évidence, il ne jettera pas dans le jeu un superflu d'activité et de mouvement, ce sera plutôt une timide imitation des gestes d'un camarade avant même de comprendre ces gestes. Mais il arrivera dans un stade prochain à accrocher son imagination illusoire à ce jeu de cache-cache; il sera le chat ou la souris, le

gendarme ou le voleur, le jour ou la nuit, l'été ou l'hiver! C'est le moment où il s'instruira seul en affermissant les leçons de son expérience jusque-là rudimentaire et celles de la classe si péniblement utilisées.

CONCLUSION.

Des 29 élèves qui ont motivé notre campagne, 15 ont été promus en octobre 1920 et 12 le seront en octobre 1922. Nous ne retiendrons dans notre classe que l'élève dont nous venons de donner la monographie à cause de sa lenteur à s'instruire et à se perfectionner et un autre arriéré des plus intéressants, assez instruit mais pas assez évolué. Voici son cas brièvement exposé.

Le jeune Ber..., qui va faire dans notre classe une quatrième année, a complètement perdu l'année scolaire 1919-1920 à cause des circonstances d'après-guerre déjà indiquées; il n'a commencé à s'instruire qu'avec nos premiers essais de perfectionnement.

Son émotivité effrayante, qui cède lentement, a d'abord retenu notre attention. La moindre interrogation décelait chez lui une réaction cardio-vasculaire que nous avons mis longtemps à comprendre. L'émotion provoquait sur son visage une pâleur affreuse, le laissait les lèvres exsangues et les paupières ponctuées d'une pigmentation jaune; la face grimaçait, le corps titubait à nous faire craindre une syncope.

Dans la rue, en excursion scolaire, il se défendait contre ses camarades et les intimidait par des cris suraigus.

Il demeure encore très émotif et son trouble profond se traduit par une poussée sudorale qui lui mouille la paume des mains à tel point que, si on l'appelle, il s'avance en s'essuyant les mains sur ses hanches.

C'est un cas d'épilepsie fruste ou larvée et ce qui nous le montre définitivement, c'est la carence, la faillite de sa mémoire. Ber... est un attentif, un appliqué qui tire tout de son intelligence pourtant modeste et presque rien de sa mémoire inexistante; le tissu de ses acquisitions intellectuelles se défait du soir au lendemain, c'est la toile de Pénélope.

Nous nous proposons de cultiver, de continuer à cultiver cette

mémoire rebelle en lui faisant revivre les mêmes jeux, les mêmes exercices, les mêmes acquisitions sensorielles, les mêmes efforts psychiques.

Nous serons doublement aidé dans cette tâche, par la bonne volonté de l'enfant toujours soutenue et aussi par la nature même de la mémoire qui est étroitement conditionnée par les associations psychiques qui existent entre la pensée et le mouvement-rappel, entre la pensée et les choses de l'entourage, de l'ambiance, à l'occasion très suggestives, entre la pensée et les circonstances de temps et de lieu qui ont aussi leur vertu évocatrice.

L'année scolaire 1922-1923, qui va s'ouvrir, nous laisse absolument confiant dans la réussite : nos deux derniers arriérés sortiront de notre classe en juillet 1923, non seulement instruits mais encore perfectionnés et susceptibles d'être confondus avec les élèves normaux.

J.-A. Anglade,
Instituteur public pourvu du Certificat d'aptitude
à l'enseignement des enfants arriérés.

Septembre 1922.

L'Observation.

Étude sur la Composition française.

Nous avons coutume, à l'École primaire, de nous plaindre de la distraction de nos élèves. Il est certain que l'attention volontaire est difficile à obtenir, plus difficile encore à retenir. Nous ne l'obtenons qu'à condition d'éveiller l'intérêt de l'enfant pour lui faciliter l'effort; nous ne la retenons qu'en alimentant — ou en trompant — son besoin d'activité et de variété. Encore cette attention n'est-elle que de courte durée. On peut en noter l'éveil puis la décroissance et l'assoupissement dans les limites d'un temps rarement inférieur à dix minutes, plus rarement supérieur à trente.

Si l'on y regarde de plus près cependant, on constate que, hors de l'école, livré à son caprice et à ses jeux, le même enfant révèle une étonnante puissance d'attention. Il l'exprime normalement par une observation aiguë et souvent d'une justesse surprenante. Cette observation qui peuple d'images l'esprit d'un être éminemment impulsif, se traduit en hâte par une activité de jeu qui est la vie même, la joie de vivre de l'enfant. J. Sully, B. Pérez en donnent des exemples frappants, mais nous pouvons tous, journellement, en étudier directement des cas. Le même jeu, s'il est en faveur, peut durer des heures, une journée entière, sans que le joueur manifeste la moindre défaillance, le moindre relâchement de l'attention. L'enfant choisit, dans la vie familière,

un thème qu'il reproduit et développe sans lassitude. Il incarne son personnage avec une conviction telle qu'on cherche à l'expliquer par l'auto-suggestion ou par un véritable mimétisme mental. Bien plus, la simple répétition du motif qu'il aime l'intéresse chaque fois avec la même intensité. C'est le cas de l'enfant qui prend un plaisir toujours égal à une histoire racontée toujours d'identique façon et qu'on chagrine si l'on veut y ajouter du nouveau. Il semble, cette fois, préférer la monotonie à la variété, ce qui est bien l'opposé de la distraction! Ainsi, nous avons les plus grandes difficultés, par des artifices et des emprunts, à déclancher cette précieuse attention que nos élèves, dès qu'ils échappent à notre influence, s'empressent de prodiguer et de gaspiller. Quelle déconcertante matière d'étude que le caractère des enfants! Faut-il en conclure qu'il y a chez eux contradiction, déséquilibre ou mauvaise volonté?

Nos petits n'y mettent pas tant de malice, mais nous les connaissons souvent mal. Nous les croyons trop semblables à nous alors qu'ils en diffèrent radicalement à beaucoup d'égards.

Psychologiquement, attention et distraction sont, chez l'enfant, de même nature. Ce sont deux manifestations d'un même pouvoir qui, par instants, revêt une allure disciplinée, mais qui, la plupart du temps, nous nargue comme un orgueilleux vagabond. Il en va de ce pouvoir comme de la force d'un torrent dont les ingénieurs réussissent à capter une infime parcelle pour, de cette force brutale, faire de la force utile. La petite dérivation qui meut les turbines serait l'attention soumise à la volonté; le reste du flot impétueux qui court en grondant aux abîmes, c'est l'attention normale, spontanée, naturelle. La curiosité de l'enfant, ses « pourquoi » indiscrets, ses « sottises » — qui sont de maladroites expériences, — sont la preuve d'une perpétuelle attention de ce dernier genre. C'est elle qui, à tout instant, reprend ses droits chez l'écolier. Lorsqu'il est « distrait » c'est seulement qu'il porte son attention sur autre chose que notre leçon. En cela, il obéit à la loi de la nature et aux lois mêmes de la conscience. Son esprit va vers ce qui l'attire, vers les contrastes, les lumières. L'enfant conquiert le monde avec sa méthode à lui car, loin d'obéir à la fantaisie et de disperser son attention, il a une méthode logique et simple; il ne poursuit qu'un seul

objet : le beau. Il le poursuit dans tout ce qui réalise pour lui les caractères du beau, dans le brillant, le nouveau, le vivant, le sonore, l'émouvant, etc., caractères que les choses et les êtres possèdent fugitivement. L'attention, l'observation de l'enfant s'attachent puissamment mais *librement* à ce qui, pour elles, est la beauté. Et cette puissance d'attention, qui s'épanouit dans la liberté, s'évanouit dès qu'on veut la contraindre.

Que nous réussissions à détourner un peu de cette attention pour l'asservir, et voilà l'œuvre de l'éducation accomplie. Mais pour en arriver là, comme l'ingénieur a dû tout d'abord subir les caprices de la force brutale, il nous faut, pour commencer, subir la loi de l'enfant et non le plier à la nôtre. C'est en considérant dans sa véritable nature son pouvoir d'attention et d'observation que nous pourrons l'améliorer. Ne l'astreignons donc pas à observer pour notre plaisir mais pour le sien, et non pas ce que nous préférons, mais ce qu'il aime. Comme on cultive une plante à l'état de nature avant d'en faire une plante de serre, comme l'églantine est l'âme de la rose, il faut cultiver tout d'abord à son état brut le don d'observation enfantine. C'est à cette condition que l'art de l'éducateur affinera peu à peu la forme rudimentaire de cette fonction indocile.

L'enfant, lorsque la chose est de son goût, est donc un observateur hardi, passionné, mais indépendant. Ce pouvoir d'attention, que le libre jeu de son esprit peut seul faire éclore et durer, est une force à exploiter dont il ne semble pas qu'on ait, jusqu'à présent, tiré tout le profit possible. Il est difficile, pédagogiquement, de concilier les exigences contradictoires d'une nature avide de connaître mais plus avide encore de libre action. L'enfant brûle de savoir, mais se refuse à apprendre. Contre nos essais de contrainte, il réagit, proteste, se défend. Le problème n'est pas insoluble pourtant, car il se réduit à la recherche de procédés meilleurs, plus judicieux, plus heureux. Il se pose d'ailleurs différemment, selon les matières d'enseignement envisagées. C'est une solution de ce genre que représente la méthode des « leçons de choses ». L'enfant y observe librement, directement; la plus large initiative lui est laissée. Le maître s'efface, dirige de loin. L'enseignement du dessin s'inspire de la même vérité féconde : libre choix, libre exécution discrètement guidée. L'histoire et

la géographie locales sont des occasions d'observation personnelle. Il n'est pas jusqu'à la leçon d'arithmétique ou de géométrie qui ne puisse commencer par un exercice d'observation. Si l'on fait si souvent appel à sa collaboration, c'est que la véritable nature de l'enfant n'est pas méconnue à l'École.

Pourquoi donc, dès qu'on parle de littérature, de composition française, retirer à l'enfant, ce jeune observateur, tous moyens d'action scientifique et pratique?

Car on les lui refuse! L'observation n'est pas considérée comme étant de même nature s'il s'agit de sciences naturelles ou de composition française. Dans le premier cas, on l'exige immédiate, directe, rigoureuse; dans le second, on la tolère fantaisiste, indirecte, lointaine; on multiplie, on accumule les intermédiaires entre l'enfant et la réalité. Lors d'un exercice de rédaction où un bon instituteur faisait décrire le « lapin », je me hasardai à poser cette question qui fut prise pour une plaisanterie : « Où est le lapin? » Et l'instituteur me répondit sérieusement : « Nous l'observons *rétrospectivement.* » Encore n'emploie-t-on pas fréquemment cette observation atténuée, édulcorée. On la bannit des sujets de rédaction dite d'imagination ou de raisonnement. Comme si les images ou les idées pouvaient exister indépendamment des faits! Images et idées ne sont pas, hélas, des créations de l'esprit. Elles ne sont en lui que des reflets, des traductions, des combinaisons de faits. Au total, peu ou point d'observation dans la composition française alors que la rédaction, tout comme la leçon de choses, doit être d'abord et avant tout un exercice d'observation.

Si cette observation varie dans la forme parce qu'elle s'applique a des faits d'ordres différents, elle ne saurait changer de nature. Elle reste dans tous les cas cette puissante concentration de l'attention sur l'objet qu'on se propose de connaître. Voici une leçon de choses sur le soufre et voici une rédaction sur le sentiment de la colère ou de la jalousie. Dans les deux cas, nous essayons d'abord de nous rendre un compte exact des faits, de les connaître intégralement. C'est l'expérience, la recherche, en un mot l'observation. Nous tenterons ensuite un classement de ces faits. Nous nous efforcerons enfin de formuler nos aperçus, peut-être nos conclusions. Chercher, classer, exprimer, sont les

opérations primordiales de tout travail intellectuel, qu'il soit scientifique ou littéraire. Il semble donc que l'on se trompe en ne basant pas l'enseignement de la composition française sur l'observation.

Une telle erreur explique bien des choses et ses conséquences mêmes la dénoncent. Elle explique d'abord que, croyant pouvoir renoncer à l'examen direct des choses à décrire, l'immense majorité des instituteurs fait faire aux enfants de l'observation en chambre. On a vite épuisé les sujets d'observation placés dans la classe même. Encore ne sait-on pas toujours choisir parmi ces objets ceux qui intéressent réellement les élèves et n'attache-t-on pas à leur étude toute l'attention qu'elle mérite. Mais on s'arrête dès qu'il s'agit de franchir la porte ou de regarder par la fenêtre. Un inspecteur, demandant à des enfants d'une école des Hautes-Alpes, s'ils avaient déjà vu une montagne, s'entendit répondre : « Non, monsieur ». Aussi se rabat-on avec complaisance sur les sujets conventionnels et abstraits qui ne nécessitent aucun déplacement, seconde conséquence de cette même erreur. Les sujets d'imagination abondent, les explications de proverbes sévissent. Ou bien on exige la description de scènes réputées connues, l'incendie que beaucoup d'enfants ignorent et auquel les autres n'ont vu... que du feu; ou bien on demande, sans expérience préalable de décrire la confection des confitures. Avisée la fillette qui écrivit un jour : « Mademoiselle, je sais les manger, mais je ne sais pas les faire. » Une troisième conséquence est que l'instituteur en vient peu à peu — et souvent dès l'abord — à faire le travail des élèves, à préparer entièrement le devoir et à ne leur demander qu'une reproduction de pure mémoire. Il faut bien, en effet, meubler de mots l'esprit de ces enfants à qui on cache les faits réels, à qui on refuse l'aimable et fécond exercice de l'observation personnelle directe.

A l'École normale, au Lycée, les conséquences de cette erreur fondamentale peuvent paraître moins redoutables. Les exercices de rédaction prennent les titres d'analyse littéraire et de dissertation philosophique et semblent suffisamment nourris d'une pâture livresque ou abstraite. Qui dit cependant que la faiblesse de jugement dont souffrent ces grands élèves ne vient pas justement de leur incapacité de voir la réalité et de la privation qu'on

leur a infligée de la méthode expérimentale? Qui sait si l'habitude de l'observation n'eût pas donné à leurs idées les qualités qui leur manquent le plus, la sincérité, la justesse et la suite?

Quoi qu'il en soit, l'École primaire semble bien devoir faire à l'observation une place immense, en lettres comme en sciences. Les services que nous en attendons apparaissant mieux en pratique qu'en théorie, l'indication d'une méthode simple en composition française sera sans doute le meilleur argument de cette discussion.

Et tout d'abord, l'observation doit être progressive et cette progression basée sur les dispositions et les goûts des élèves dont il est bien entendu que nous respecterons la liberté comme la condition première et nécessaire de tout travail. Cette progression ne saurait donc être précisée à l'avance. Elle sera entre les mains de maître un instrument souple et maniable. Il l'adaptera aux besoins de sa classe et aux progrès des élèves. Il ne la fera pas non plus au hasard. Une longue et patiente série d'expériences a suggéré qu'une division des difficultés était indispensable, qu'il ne faut observer ni tout à la fois, ni n'importe quoi. Les sujets d'observation paraissent former plusieurs groupes distincts : choses, paysages, mouvements, actions, êtres humains, scènes sociales. Si ces groupes ne sont pas irréductibles les uns aux autres, puisque la vie les confond, tout au moins doivent-ils rester isolés au moment de l'étude car leur mélange ne produirait qu'un désordre. Qu'il y ait plus de complexité dans les deux derniers, cela paraît évident; aussi sera-t-il prudent de les réserver pour la fin de l'année. Mais on ne saurait, entre les autres, établir un ordre d'étude, sans restreindre arbitrairement la spontanéité et la liberté de l'exercice d'observation. Aussi laissera-t-on les enfants décrire les paysages avant les objets, les mouvements ou les scènes vivantes avant les paysages, si cela leur plaît. C'est le résultat qui importe, non le procédé. L'enfant à qui on aura permis, pour commencer, de traiter le sujet qui le captive, travaillera dans la joie, sera mis en goût. Les autres sujets y passeront, même les moins plaisants. S'il est utile de sérier les questions, il peut être dangereux de rendre la méthode trop rigide. Craignons, par trop de sévérité, de ne pas ouvrir l'esprit de l'enfant, mais d'en provoquer une « clôture hermétique ».

L'ordre adopté plus haut n'a donc pas de valeur absolue, non plus que celui où seront étudiées ces catégories, grosses chacune d'un contenu complexe et de difficultés particulières.

*
* *

La première obligation de l'instituteur est de placer les enfants en contact direct avec le ou *les* objets à décrire. Ce serait s'assurer à l'avance du succès que de proposer non pas un objet unique mais plusieurs objets au libre choix des élèves. Ce procédé, qui semble au premier abord rompre l'ordre logique de l'enseignement, n'en brise pourtant que l'uniformité et la monotonie. On connaît le « Crevez-vous les yeux à force de regarder! » de Flaubert. Il faut que, non seulement par l'œil, mais par tous les moyens d'exploration dont ils disposent, nos élèves s'emparent de la réalité.

Beaucoup de bons maîtres — et c'est un progrès relatif — ont étendu le procédé aux autres sens et l'on a tendance, aujourd'hui, à faire une « application » systématique des cinq sens à chaque objet observé. Or, comme en leçon de choses, tous les sens n'ont pas toujours à intervenir; on n'observe pas seulement par les sens; l'observation réduite aux données des sens risque d'être factice et incomplète. C'est dans l'esprit que s'élabore le travail; l'intelligence doit donc pratiquer une large intervention. Observer en vue de la composition française, c'est, en somme, dénombrer et analyser les états de conscience successifs ou simultanés déterminés en nous par le sujet à dépeindre, que ce soit une chose, un être, un sentiment ou une idée. Bien que ce dénombrement soit sans limites et que cette analyse dépende de chacun de nous, on peut cependant essayer d'en indiquer les éléments communs. Ce sont des produits du libre jeu des sens, de la mémoire ou de l'association, de l'imagination ou du sentiment, c'est-à-dire des sensations et des perceptions plus ou moins complexes, des images anciennes ou neuves, des comparaisons, des émotions. Ils peuvent être des produits de la réflexion et du jugement : relations du sujet avec le milieu, le passé, l'avenir ou nous-mêmes (son histoire, son utilité, son but); ou encore des

produits de la volonté : résolution d'agir ou de ne pas agir. C'est à ces diverses sources que le maître puisera. Tous ces moyens d'enquête sont valables. Le talent pédagogique consistera non pas à s'adresser successivement à tous, mais à choisir et presque à deviner ceux qu'il faut solliciter. Chaque maître peut en trouver de nouveaux et les classer. C'est le plus souvent en suivant l'inspiration des enfants, en faisant confiance à leur intuition, en guettant le jaillissement de l'idée — s'il le faut adroitement suggérée, — qu'il enrichira ses catégories et ses procédés.

Loin de révéler aux élèves les conventions, les traditions, les lieux communs littéraires, on les leur cachera soigneusement. On leur permettra, par ce contact sans intermédiaire, de glaner des impressions personnelles. C'est à ce moment et par ce moyen qu'ils composeront leur *palette*. Il n'y entrera, si nous savons les protéger, que des tons frais, purs, savoureux, que des termes dont la sincérité naïve et l'exactitude expressive étonneront. Il y a des enfants qui, dans ces conditions, créent des mots. Une fillette qualifiait la toile meurtrière de l'araignée de « glueuse dentelle ». Les résultats ne se font d'ailleurs pas attendre. Je regrette de ne pouvoir citer des devoirs d'enfants dépeignant leur parapluie, un vieux sabot, un sou, de façon si originale que ces modestes objets prennent un caractère inattendu de vie et de personnalité. Plus d'un maître s'amuserait à constater que tous les sous ne sont pas identiques. Maupassant serait ravi, lui qui écrivait : « Pour décrire un feu qui flambe, un arbre dans la plaine, demeurons en face de ce feu et de cet arbre jusqu'à ce qu'ils ne ressemblent plus pour nous à aucun autre arbre, à aucun autre feu. »

Si, au lieu de la description d'un objet, nous avions proposé celle d'un groupe d'objets, la difficulté eût été différente. Un puits, une source, une maison constituent des ensembles plus complexes qu'une fleur, une poire, un rameau. La plaine, la forêt constituent des ensembles harmonieusement organisés, des paysages. Comment arriverons-nous à donner cette *vue d'ensemble*. En soumettant notre observation à l'idée directrice suivante : « Il ne suffit plus ici d'accumuler des matérieux, il faut *choisir* parmi eux; il faut noter dans la masse des détails ceux-là seulement qui concourent à donner l'impression commune, la vue d'ensem-

ble. » Il sera bon que le maître réalise lui-même un exercice de ce genre devant les enfants et avec leur collaboration. Il les laissera ensuite s'exercer seuls sur un sujet analogue.

Supposons que j'aie à décrire *un vieux puits*. J'y remarque des mousses, du lierre, des pierres effritées, des poutres vermoulues. Sur ce lierre, en particulier, je pourrais dire bien des choses; mais ici la forme des feuilles ou des fruits me laisse indifférent; cela est hors du sujet. Les détails du lierre m'échappent; je ne veux voir qu'une chose : en quoi il contribue à donner à ce puits l'air d'un *vieux puits*, et je trouve que c'est en le faisant ressembler à un massif de verdure plutôt qu'à un massif de maçonnerie. De même, dans chaque partie du vieux puits, je chercherai ce qui concourt à l'unité d'impression, à l'unité du sujet :

Par ailleurs, je ferai mon enquête par les moyens d'investigation connus et appropriés. Si je consulte mes sensations, je remarque que les formes primitives se sont modifiées, les angles se sont arrondis, écroulés; les plantes grimpantes les ont transformés. Les mouvements et les bruits sont, parfois encore, celui du treuil usé qui donne des secousses à la chaîne, mais plus souvent ceux des moineaux, des merles et des lézards qui habitent le lierre. Les couleurs ne sont plus celles d'autrefois : la margelle est jaune, la maçonnerie disparaît sous les mousses brunes ou vert foncé; les poutres pourries sont rougeâtres.... Si je m'adresse à d'autres sources de renseignements, je trouve que le vieux puits crevassé, plein d'eau souillée ne sert plus qu'aux bestiaux, que son utilité est moindre. C'est pourtant encore un bon serviteur de la ferme; je songe à ceux qui l'ont construit et qui sont morts depuis longtemps; je constate que la nature reprend partout ses droits par une lutte patiente et tenace contre l'œuvre des hommes, qu'elle envahit nos constructions, les cache sous les feuilles et les fleurs... et j'en reviens à cette comparaison qui était bien l'idée générale, la vue d'ensemble : ce n'est plus qu'un massif de verdure.

L'élève, qui aurait à sa disposition des matériaux choisis de la sorte, aurait des chances de traiter son sujet sans banalité. Il en aurait en effet une vue synthétique et nous intéresserait comme les peintres qui nous charment sans que nous distinguions d'abord pourquoi et qui, sous une apparence candide, parfois même maladroite, nous offrent une puissante synthèse des tons,

des lignes, des volumes. On conçoit d'ailleurs très bien cet exercice réalisé exactement à la façon des peintres, c'est-à-dire exécuté devant la nature, avec une plume et un cahier en guise de toile et de pinceau, par le style, rival du coloris.

L'observation du mouvement chez les animaux est une autre difficulté et une grosse. Observer un coq, un dindon, un chat, une bête qui remue et change d'attitude à chaque instant est, pour des enfants, une entreprise des plus décevantes. L'instituteur qui faisait observer les lapins rétrospectivement avait, après réflexion, conduit ses élèves devant le clapier de l'école. Au bout d'un quart d'heure, je vis revenir tout ce petit monde consterné. Ils avaient vu... qu'ils ne voyaient rien. L'agitation même, la vivacité, l'imprévu et la variété des attitudes, tout en les charmant, les avaient découragés. Et pourtant ils avaient fait un grand pas en avant. Ils avaient pris conscience de la difficulté de la tâche. Ils avaient mesuré la distance qui sépare la peinture d'un être vivant et en action, de la description artificielle d'un lapin de convention. Ils persévérèrent et, quelques jours plus tard, l'obstacle était franchi.

C'est qu'il faut retourner plusieurs fois devant l'animal à étudier, noter au vol, pour ainsi dire, un geste ou une attitude, la noter plusieurs fois avant de conclure qu'elle est habituelle et caractéristique, s'aider du dessin, croquis sur place ou de mémoire, en un mot, apprendre à voir. Et il faut non seulement voir, mais voir juste et au bon moment. Il faut observer judicieusement. Il va sans dire que ces séances d'observation directe sont la seule et la meilleure préparation du devoir de rédaction.

Mais alors, et tout aussitôt, maîtres et élèves trouvent la récompense de leur effort. Les petits devoirs contiennent des trouvailles. Les détails sont choisis et si bien choisis que souvent, d'un seul trait, voilà un animal campé, silhouetté, dépeint : Coco, le bon cheval, résigné au départ pour le marché, est joyeux, au retour; « cela s'entend, dit l'auteur du devoir, au bruit de ses sabots ». La vache à l'étable n'est pas la vache au pâturage ni celle qu'on trait; l'oiseau qui chante à plein gosier ne ressemble guère à celui qui s'enfuit sous la haie au bruit de vos pas; les libellules, les araignées, les moucherons, les chauves-souris, bien observés, deviennent des êtres charmants. Voici l'escargot

« ce pauvre bossu qui s'en va lentement, portant partout sa maison »; voici les oies « au jabot avantageux »; voici le paon « dont la traîne est une étoffe tissée de pierreries, de *rubis* aux couleurs éclatantes ». De rubis, écrit cette fillette. Ils mériteraient d'y être et il faut du courage pour souligner l'erreur.

Et je ne pense pas que nos grands écrivains aient eu d'autre secret que l'observation lorsqu'ils peignaient des bêtes en action. Le héron de La Fontaine, le grillon de Florian, le cygne de Buffon, les oies féroces et lâches de F. Fabre, la chenille de J. Renard, la chatte, la rosse de Th. Gauthier, et tant d'autres empruntés aux œuvres de Lamartine, Lacépède, Michelet, ne sont bien peints que parce que bien vus.

Nous pourrons proposer ensuite à la curiosité éveillée de nos élèves d'observer la vie des animaux, c'est-à-dire des scènes où ils agissent. Les actes des animaux sont instinctifs et habituels; ils sont souvent rusés ou cruels; parfois aussi il sont empreints de douceur, de bonté et même de réflexion. Observer un acte est plus difficile qu'observer une attitude générale, car un acte se compose de plusieurs éléments : l'acte a un motif, un but, un commencement, des phases, une fin. Nous avons à rechercher *comment* l'animal agit, à décomposer son action. Tom ronge un os. Comment s'y prend-il? L'étude d'une action, même instinctive, est spéciale et délicate. Il ne suffit pas de regarder, il faut presque deviner, il faut comprendre : comment la chatte s'y prend-elle pour emporter son petit dans sa gueule sans lui faire le moindre mal? Voilà un petit problème où il faut faire preuve d'intuition et d'intelligence. Souvent aussi, il faut prendre parti devant les actions qui créent des conflits et la sensibilité entre en jeu. Pour tout cela, la vision de nos jeunes élèves aura besoin d'une singulière pénétration.

Or, l'hésitation à laquelle on s'attendrait ne se produit généralement pas. Autant l'apparition du mouvement les avait étonnés, autant, maintenant qu'ils ont pris leur équilibre sur ce terrain mouvant, ils se montrent habiles à pressentir les causes ou les intentions des actes. Peut-être est-ce en raison de leurs affinités secrètes avec la jeune animalité. Les actions qu'ils dépeingnent sont un peu les leurs : un jeu échevelé les ravit, un jeu de ruse les séduit, un jeu cruel ne les révolte pas toujours.

Cet essai de *connaissance par les causes* est de nature à aiguiser le don d'observation et le prépare à des études plus délicates encore, celles des actions humaines. Certaines actions de l'animalité revêtent un caractère presque humain. Pierre Loti décrit deux chats qui se rencontrent sur un toit. Quoi de plus banal? Grâce à l'observation précise, cette banalité devient vivante, angoissante même. Il n'y a pas bataille, mais chacun y est prêt. La méfiance, la circonspection se peignent dans chaque mouvement. C'en est dramatique et pourtant il ne se passe rien. La scène pourrait être humaine. C'est donc à contempler la vie hu-humaine que nous conduit cette transition.

L'action humaine est plus proche des enfants, plus intimement mêlée à leur vie que celle des animaux. Ils l'observent plus facilement et la comprennent mieux encore. Au lieu de faits traduisant des instincts, ils ont, il est vrai, à examiner des faits révélant l'ingéniosité, l'intelligence, la volonté, la passion. Il l'osent hardiment et le font sans maladresse. Il est peut-être permis d'en conclure que la difficulté pour les petits réside moins dans la qualité que dans la quantité des choses à observer. C'est du moins ce que tend à montrer une expérience encore incomplète.

Cette étude de l'action humaine sera d'autant plus facile qu'elle sera mieux graduée. On observera des actes de la vie courante : Maman allume la lampe; puis des actions spécialisées, professionnelles : le tonnelier cercle une barrique; enfin des actions accomplies sous l'impulsion du vouloir ou de l'émotion : Mon voisin écrit avec application, ou, Voici un élève qui éclate de rire. Anatole France a peint une « Suzanne en colère » qui est un modèle de ce dernier genre.

Aller plus loin c'est étudier l'homme en tant qu'être pensant; c'est de la psychologie .Quelle ambition! Et pourtant ne devons-nous pas apprendre à l'enfant à écouter, à comprendre et même à juger ses semblables? L'émotion, la parole, la physionomie humaine sont des sujets dignes d'étude. Apprendre aux enfants à les aimer, à s'y confier ou à s'en défier, n'est-ce pas les préparer à la vie? Si connaître les hommes est une force, pourquoi y renoncer ou remettre à plus tard? Les bons élèves de l'école primaire qui entrent au Lycée se voient proposer des problèmes psychologiques et des études de caractères d'après

La Bruyère ou les grands classiques. Ils seraient moins effrayés devant de tels exercices si leurs pensées avaient pour fondement une connaissance pratique et personnelle de la vie réelle.

Entraînons-les donc à faire des observations de sentiments, à savoir entendre et reproduire une conversation, à tracer enfin des portraits, car tels sont les trois aspects de cette modeste psychologie primaire :

Le sentiment est le privilège de l'homme; il l'élève au-dessus de l'animalité. Mais l'homme ne peut l'observer directement et dans toute sa pureté que dans sa propre conscience. Invitons donc l'enfant à jeter un regard au dedans de lui-même et à se peindre avec sincérité. Nous serons étonnés de ce qu'il écrira.

Seulement, ici, il faut encore une fois avoir le courage de rompre avec la tradition et ne pas donner de sujets communs. Rarement on trouvera des sujets qui semblent convenir à tous, comme celui-ci : « Vous avez commis une faute votre mère vous a laissé vous coucher sans vous embrasser. A quoi avez-vous pensé une fois seul? » Celui-là même est dangereux; il est des petits qui n'ont pas de maman. Il faudra donc presque toujours, si l'on veut obtenir une observation vécue, donner un devoir particulier à chaque élève. Le principe semble indiscutable, et la mise en pratique est plus aisée qu'on ne pense. La gaieté, la tristesse, la peur, la colère, la pitié, le dévouement, etc., se prêtent docilement à l'observation des petits élèves. Et si l'on émet quelque doute sur la valeur littéraire d'une telle recherche, qu'on se rappelle telles pages de Lamennais, de Hugo, de Sully-Prud'homme, d'E. et J. de Goncourt, qui ne valent que par l'observation profonde et la traduction sincère d'un sentiment.

C'est la parole qui révèle les sentiments. C'est donc dans le langage que nous observerons les sentiments d'autrui. Ce sera, dans une mesure toujours humble, ajouter l'examen objectif à l'introspection. Le procédé apparaît comme un complément du précédent, d'une difficulté à peine plus grande. Mais ce sont les moyens d'observation qui manquent. Il est difficile en effet de prescrire aux enfants d'épier les conversations des grandes personnes. On aura donc — bien qu'à regret — recours au dialogue si vivant, si naturel de tant d'œuvres de génie en tête desquelles un souci d'adaptation fera placer La Fontaine. Comme dans la

vie, chacun, dans les fables, parle selon son tempérament. Ecoutez la confession du lion et celle de l'âne : l'un, féroce et tout-puissant avoue avec une arrogante franchise les crimes les plus noirs; l'autre, timide et scrupuleux, s'accuse avec humilité des fautes les plus légères. Les enfants apprendront à distinguer ces nuances.

On conçoit qu'après les trois exercices qui précèdent, observation d'un acte humain, étude d'un sentiment, analyse d'une conversation, nos élèves puissent passer sans peine à la peinture complète d'un caractère. Le portrait leur est accessible. Qu'on ne s'indigne pas qu'il leur soit d'ailleurs facilité par le portrait qu'ils ont appris à tracer d'après les animaux. Comme l'animal, et parfois avec moins de noblesse ou de beauté, l'être humain adopte des attitudes caractéristiques. L'enfant n'aura pas de peine à les apercevoir. Il notera l'âge, la taille, le costume, les gestes familiers, mais ce qu'il observera surtout chez l'homme, c'est la physionomie. On ne doit pas, dit-on, juger les gens sur la mine. Nous le faisons pourtant tous les jours et peut-être n'avons-nous pas si grand tort. Qu'est-ce donc que « *l'air* » doux ou riant, l'air franc, aimable, sournois ou hostile, la mine en un mot, sinon le reflet de l'âme? Les physionomistes lisent à livre ouvert nos défauts et nos vertus sur notre front. Tel visage révèle, par son immobilité même le sentiment le plus profond de l'être; il y a, dans les campagnes, des figures ridées et tannées de vieilles femmes qui, par leur douce et courageuse résignation, sont des figures de saintes. C'est par leur mobilité au contraire que d'autres nous intéressent, celles des enfants, celles des personnes dont le regard et le rire sont expressifs. Ces dernières permettront d'observer les *jeux de physionomie*.

Apprenons donc aux enfants à scruter la face humaine et, pour faire un portrait fidèle, à saisir, par ailleurs, tout ce qui est propre au personnage observé : aspect physique, tic professionnel, traits moraux surtout. Les modèles peuvent être cherchés soit dans la réalité, parmi les camarades ou les types de la région, soit, à la rigueur, dans les ouvrages de La Bruyère, Hugo, Flaubert, Daudet, ou, même, sur les tableaux de maîtres ou leurs reproductions.

L'étude la plus intéressante reste à aborder : l'observation de la vie humaine dans son ensemble. La maison, l'école, la rue

ou la route, les champs offrent à l'observation des scènes complexes où se meuvent des groupes de personnages. Nous retrouvons, avec plus de richesse et de variété, le même genre de difficulté qui avait arrêté nos élèves lors de l'étude des ensembles d'objets et des paysages. La loi esquissée plus haut se vérifie à nouveau; la quantité et la complexité des faits est, cette fois encore, un gros obstacle. Livrés à eux-mêmes, nos élèves ne saisiraient qu'un aspect ou un détail de ce tout confus qu'est une scène de la vie sociale. Il faudra donc les aider par les deux procédés déjà suggérés : 1° en réalisant devant eux et avec eux une première observation, 2° en graduant les efforts.

L'examen d'une gravure pourra servir de transition. Prenons les *Glaneuses* de Millet. Dans la grande plaine nue, les silhouettes de trois pauvresses se détachent nettement; au loin, à peine distinctes, les meules, un attelage, le clocher d'un village. C'est sur les glaneuses que se porte toute l'attention; elles ont été fixées chacune dans son attitude, mais leur immobilité est vivante : on devine l'avidité du geste et du regard, la fatigue entêtée de celle qui se redresse à demi. C'est un tableau auquel ne manque que le mouvement.

Les chanteurs ambulants, le marchand de marrons, le patinage, forment des scènes, vivantes cette fois, mais encore simples. Les personnages y apparaîtront vigoureusement dans un cadre discrètement esquissé.

Pour finir, conduisons les enfants au sein d'une foule en action, autour d'une usine, par exemple, et apprenons leur à sélectionner leurs impressions. Graduons, encore, toujours.

L'entrée des ouvriers est une scène plus facile à bien voir que la sortie de l'usine. Disons-leur bien pourquoi. Dans la première scène, tous les personnages font le même acte, les uns prestement, les autres à regret, ceux-ci avec importance, ceux-là « grignotant encore hâtivement un reste de croûton de leur repas de midi » (A. Theuriet). Mais on les suit des yeux; tous vont dans le même sens, tous s'engouffrent par la porte béante.

La sortie de l'usine est plus délicate à bien voir. Les actions ont des buts différents. Des groupes se forment dont l'un guigne le cabaret, l'autre attend le tramway, des femmes se hâtent vers leur demeure, d'autres entrent chez l'épicier, le boucher; quel-

ques-unes s'attardent à bavarder. Toutes les expressions des physionomies sont différentes : fatigue, souci, satisfaction, etc., se peigent sur les visages. C'est la diversité même, il faut tout voir, bien voir et voir vite.

D'un élève de douze à quinze ans, qui saurait, sans trop d'invraisemblance, peindre des ensembles de choses ou des groupes d'êtres en action, nous dirions volontiers qu'il a de l'imagination et des idées. Nous ne nous tromperions pas. Et pourtant il n'aurait fait qu'observer fidèlement et traduire simplement des *faits*.

C'est qu'entre les idées et les faits il n'y a pas de frontière. Ceux-ci mènent à celles-là. L'observateur qui s'est emparé d'une réalité non pas désordonnée et confuse, mais pleine et riche, celui qui aime à regarder et qui *sait voir*, a formé son jugement en même temps que sa vision.

Observer n'est pas seulement faire l'effort d'attention qu'expriment les mots : regarder, écouter, flairer, déguster, palper. Observer c'est encore, sous les apparences des choses, pénétrer leur sens caché : reconnaître dans les actes de l'animal l'instinct qui le provoque; dans les actions humaines, les mobiles, les sentiments qui les déterminent.

C'est en observant que nos élèves amasseront les faits sur lesquels ils exerceront leur jugement; en observant qu'ils se feront une documentation personnelle, qu'il acquerront de l'expérience. Que d'opinions on émet sur les choses sans les avoir examinées, sur les personnes sans être renseigné sur leur conduite!

C'est enfin en ayant le goût de l'observation qu'ils découvriront l'intérêt sinon la poésie des objets les plus banals, des occupations ou des scènes les plus familières; que de gens qui, vivant à la campagne, n'ont jamais levé les yeux vers la fête du soleil couchant! C'est en ne restant indifférents ni aux gens, ni aux bêtes, ni aux choses de leur entourage, qu'ils sentiront le charme et la beauté de la nature sous tous ses aspects, de la vie dans toute ses manifestations.

R. Hamel.

Au temps de Guizot.

Par suite d'une erreur matérielle une lacune s'est produite dans l'article de M. Lemoine (n° de mai, page 364, à partir de la 11e ligne) Pour réparer cette erreur, dont nous nous excusons près de l'auteur, nous rétablissons ici le texte primitif (N. de la R.).

Une remarque analogue peut être faite au sujet de la fréquentation. La durée — comme l'époque — des grandes vacances étant fixée par les comités locaux, l'année scolaire était plus ou moins longue selon les communes. Plus ou moins courte plutôt, l'école, ouverte en octobre, étant presque toujours fermée pour le 1er mai. Dans le courant du mois de mars, en présence des membres du comité local et d'un délégué du comité d'arrondissement, il était procédé, dans chaque école, à un examen à la suite duquel étaient désignés « les élèves qui devaient passer dans une division supérieure ». « Dans le courant du mois de mars », cette mesure, prescrite par le règlement, semble consacrer la désertion prématurée de l'école; ainsi font, de nos jours, les maîtres qui croient devoir répartir les programmes d'études non en dix mois, mais en six ou en sept. Les classes avaient lieu matin et soir, la durée de chaque séance et l'heure d'entrée étant, sous réserve de l'approbation du comité supérieur, déterminées par le comité local. Comme aujourd'hui, elles vaquaient le jeudi et certains jours de fête. Il n'y avait donc guère plus de cent trente à cent trente-cinq jours de classe par an et ce maximum était rarement atteint. A Lantages, « les parents n'envoient leurs enfants à

l'école que quatre à cinq mois par année », constate le comité de Chaource (1839), et plusieurs maîtres, à qui l'on reproche les mauvais résultats de leur enseignement, invoquent en leur faveur — sans succès le plus souvent — un argument tiré du même fait. Si en hiver les écoles sont assez bien fréquentées, non seulement par les jeunes enfants (l'âge d'admission, fixé par les comités locaux, était de cinq ou six ans, rarement de quatre), mais par des élèves déjà âgés — de plus de treize ans et même de plus de quinze ans — très rares sont celles qui, à l'approche des beaux jours, conservent les grands élèves (Bar, à propos d'Avirezy, 1849). Par suite du morcellement de la terre et des procédés de culture, comme aussi de l'esprit individualiste des paysans, les parents emploient aux travaux agricoles presque tous les enfants « d'âge scolaire ». La situation est plus mauvaise encore dans les rares localités industrielles, à Plaines où existe une tréfilerie, à Vireysous-Bar, où il y a une filature : « on envoie à la filature de l'Enclos les enfants dès l'âge de six à sept ans » (Bar, 1849).

Le règlement de Bar stipule que le maître doit punir les élèves qui sans excuse légitime ont manqué l'école, « informer les parents de cette punition », et transmettre chaque mois — en même temps qu'un résumé sur l'état de l'instruction dans l'école » — la liste des élèves absents au président du comité local « qui avisera aux moyens de faire cesser les absences ». Cette procédure qui ne diffère pas essentiellement de celle qu'a instituée la loi du 28 mars 1882, paraît avoir échoué pour des motifs qui ne peuvent nous surprendre : manque de sanctions efficaces, embarras ou indifférence du président du comité local — j'allais écrire du président de la commission scolaire. Au surplus, l'obligation n'existait pas, et outre les enfants qui fréquentaient irrégulièrement la classe, il y en avait sûrement qui n'étaient inscrits dans aucune école.

Il est une question que, malgré leurs efforts, les comités de Bar et de Chaource ont été impuissants à résoudre, celle des conditions d'admission à l'école des élèves étrangers à la commune. Le comité de Bar, informé par l'inspecteur primaire de « l'inconvénient qui résulte de la facilité avec laquelle certains instituteurs accueillent ou attirent les élèves des communes voisines, ce qui préjudicie non seulement à des instituteurs qui ont dû

calculer sur le nombre d'élèves que la population des communes leur promettait pour venir s'y fixer, mais aussi aux élèves qui perdent leur temps en allées et venues, dont la santé peut être compromise par le mauvais temps et qui sont livrés à eux-mêmes dans le trajet », invite les maîtres à « ne recevoir qu'avec une grande discrétion et à ne jamais attirer par des voix détournées les élèves qui doivent aller naturellement près de l'instituteur de leur commune » (1837). Le comité de Chaource, plus perplexe, déplore que « pour se soustraire à l'obéissance et sans motif sérieux, des élèves puissent quitter leur école pour l'école d'une commune voisine », mais déclare « n'avoir pas les moyens » de réprimer cet abus; il estime d'ailleurs « qu'un père de famille doit avoir le droit de ne pas confier ses enfants à un instituteur dont il aurait à se plaindre ou qui n'aurait pas sa confiance » (1838 et 1841). Consulté de nouveau, il décide de nommer « une commission de trois membres qui étudiera cette importante question » dont, dès lors, on n'entend plus parler (1846). Le comité de Bar avait vainement soumis l'affaire au ministre (1841), et c'est grand dommage que le ministre n'ait pas répondu, car certains cas — par exemple les changements successifs d'écoles, au cours de l'année scolaire, d'élèves paresseux ou indisciplinés — ne laissent pas, aujourd'hui encore, d'être embarrassants.

*
* *

Lorsqu'on examine les documents scolaires de l'époque, on est frappé de l'importance attachée à une question qui, depuis les réformes de Gréard, a cessé de préoccuper les esprits, celle des « méthodes », comme on disait alors ou plutôt, pour employer la terminologie des vieux manuels didactiques, celle des « modes » d'enseignement. Je rappelle qu'on en distinguait quatre : l'individuel, le simultané, le mutuel et le mixte (combinaison du simultané et du mutuel). Le mode individuel, fort en honneur, comme nous l'avons vu, sous la Restauration, fut impitoyablement proscrit par les inspecteurs et par les comités; il a dû disparaître avec les vieux maîtres, dans les premières années de l'application de la loi de 1833. Si les trois autres modes furent autorisés, il

est indéniable que le simultané — ou le mixte — jouit de la faveur de l'administration; les récompenses décernées chaque année exclusivement aux maîtres des écoles « d'enseignement simultané » ou « d'enseignement mixte », ou « non mutuelles » en font foi. Ces écoles étaient donc très nombreuses, et j'aurais été tenté de croire qu'il n'en existait point d'autres, si le registre du comité de Bar n'avait mentionné — incidemment — l'attribution à deux instituteurs de récompenses de la Société pour l'Instruction élémentaire qui continuait à déployer le plus grand zèle dans la propagation de l'enseignement mutuel.

Les élèves de chaque école devaient être répartis en plusieurs divisions « suivant le degré de leur instruction », tous les élèves d'une même division ayant les « mêmes livres » et « étudiant les mêmes leçons ». Prescription fort sage, mais un peu vague. Vraisemblablement, et comme le laisse supposer la réglementation de la rétribution scolaire, il y avait, dans la plupart des écoles deux divisions d'élèves : une pour les enfants qui apprenaient à lire, une pour ceux qui écrivaient, cette dernière comprenant parfois deux sections. Sur le programme d'études, le règlement est à peine plus explicite : l'enseignement comprendra « nécessairement l'instruction morale et religieuse » (ce sont les termes mêmes de la loi qui ajoutait d'ailleurs : « le vœu des pères de famille sera toujours consulté et suivi en ce qui concerne la participation de leurs enfants à l'instruction religieuse »); « les exercices d'écriture, les discours et les exhortations de l'instituteur tendront continuellement à faire pénétrer dans l'âme des élèves les sentiments et les principes qui sont la sauvegarde des bonnes mœurs et qui sont propres à inspirer l'amour de la religion ». Dans les divisions supérieures « on fera réciter le samedi l'évangile du dimanche, on fera apprendre aux élèves chaque matin un ou plusieurs articles de la Charte, on excercera leur mémoire en leur faisant apprendre et réciter au moins trois fois par semaine les règles de la grammaire, des notions de géographie et des traits d'histoire ». S'il n'est fait mention des exercices de calcul — comme de ceux de dessin — qu'à propos du « grand tableau noir » qui doit se trouver dans chaque classe, les comités et les inspecteurs surent manifester, par de nombreuses recommandations, par un contrôle incessant, par l'octroi de livres et de matériel, l'intérêt

qu'ils portaient à cette étude ainsi qu'à la diffusion des principes du système métrique. En définitive, aux matières d'enseignement que la loi rendait obligatoires (l'instruction morale et religieuse, la lecture, l'écriture, les éléments de la langue française et du calcul, le système légal des poids et mesures), le comité de Bar avait, par une large interprétation du remarquable paragraphe 2 de l'article 1er de la loi : « selon les besoins et les ressources des localités, l'instruction primaire pourra recevoir les développements qui seront jugés convenables », ajouté des exercices de dessin, des notions d'instruction civique, de géographie et d'histoire.

« Faire apprendre » et « faire réciter », tel était le procédé d'enseignement communément employé : de là l'importance accordée aux manuels autorisés par le Conseil royal de l'Instruction publique. Il ne semble pas que les périodiques officiels récemment éclos : le « Manuel général de l'Instruction primaire » fondé par Guizot en 1832, dont les comités recevaient un ou deux exemplaires, et le « Journal général de l'Instruction publique », auquel les comités refusèrent de s'abonner, le premier « étant plus économique et remplissant le même but » (Bar, 1838) aient joué un rôle important dans la vie scolaire. Les numéros du « Manuel » classés par le secrétaire, étaient à la disposition des membres du comité; rien n'indique qu'ils aient été feuilletés ni que la lecture en ait été recommandée au personnel. La parution d'un livre classique était toujours, au contraire, un événement notable, sinon pour les maîtres, du moins pour les comités. Ainsi fut-il pour les suivants : *L'instituteur des poids et mesures*, de Lachave (Bar, 1839); la *Méthode d'arithmétique*, de Doudeau-Jacotot; cet ouvrage est « clair, à portée des maîtres qui doivent l'enseigner et des élèves auxquels il s'adresse; seulement le style n'est pas toujours correct; mais comme c'est un livre de calcul et non de grammaire, il est à désirer qu'il se répande » (Bar, 1840); la *Méthode pour arriver à la levée, le rapport et le calcul des plans*, de Michaut-Delacroix, remarquable « par la simplicité, la rapidité, et l'exactitude des opérations », qui a été l'objet de rapports favorables de l'inspecteur primaire et du directeur de l'Ecole normale de l'Aube (Bar, 1846); la *Méthode de citographie*, de Taiclet, « fort utile à connaître » (Bar, 1847);

l'*Abrégé de l'Histoire de France* de Duruy, sur lequel le 25 février 1850 — il convient de souligner cette date — le comité de Bar, conformément aux propositions du procureur de la République, formule purement et simplement ce curieux avis : « que cet ouvrage soit remplacé parde nouveaux exemplaires du système des poids et mesures de M. Tarbé » qui sont « plus utiles aux enfants ». Le même comité ne se bornait pas d'ailleurs à prendre connaissance des « nouveautés » dont on lui faisait hommage : en 1843, il nomme une commission de trois membres « pour examiner les livres qu'il conviendrait de mettre entre les mains des enfants et l'opportunité de l'impression d'un petit ouvrage de M. Jardeau (maître de pension à Bar) sur l'arithmétique ».

Grâce au crédit voté chaque année par le conseil général en faveur des œuvres scolaires, un certain nombre de livres se trouvaient, de temps à autre, répartis dans les écoles. Presque toujours, ces livres étaient destinés à des enfants indigents; parfois ils étaient à l'usage des maîtres. C'est ainsi que le comité de Chaource acquiert en 1849, « 25 cahiers de musique élémentaire à 0 fr. 90 l'un, 4 exemplaires de l'Éducation des Filles à 0 fr. 60 et 4 exemplaires des Conférences de Salmon à 1 fr. 50. « A diverses reprises d'ailleurs, le crédit départemental fut entièrement affecté à l'achat du matériel pour l'enseignement du système métrique et pour celui de la géographie : en 1846, 16 écoles de la circonscription de Bar reçurent une série de poids et mesures d'une valeur de 8 fr. 55, une carte de France et une carte d'Europe « sur toile et vernies », de 4 francs l'une, et une carte du département de 5 fr. 50. Sans doute, le matériel scolaire, médiocrement adapté, restait-il incomplet; tel quel, il devait néanmoins permettre, des élèves comme des instituteurs, un travail régulier et ordonné.

Au surplus, en ce qui concerne le travail — et la conduite — des élèves, le règlement de Bar mettait à la disposition des maîtres de nombreuses sanctions disciplinaires. Bons points, billets de satisfaction, inscription au tableau d'honneur, croix et, si possible, prix annuels (en argent ou en livres) telles sont les récompenses dont l'emploi est recommandé. Jointes au « classement par ordre de mérite », d'après des compositions hebdomadaires, elles ont pour effet « d'exercer l'émulation »; toutefois pour ne pas en diminuer la valeur il ne faut décerner « qu'avec

réserve les grandes récompenses ». Les punitions consistent dans le retrait des récompenses, dans la retenue après la classe « avec une tâche ordinaire »; l'apposition, en un endroit apparent, d'un écriteau « sur lequel seront inscrits le nom de l'élève et la nature de sa faute »; la mise à genoux « pendant un quart d'heure au maximum »; l'exclusion pour trois jours et, « sur l'avis du comité local, pour une durée plus longue ou définitive ». Réserve faite de la mise à genoux, les châtiments corporels sont interdits; comme nous l'avons vu, cette infraction au règlement a été, à l'occasion, réprimée par les comités.

*
* *

Dans son œuvre d'organisation, de direction et de contrôle, le comité supérieur d'arrondissement était aidé par des délégués chargés de la visite des écoles et, à titre exceptionnel, de certaines enquêtes, par les comités locaux et par l'inspecteur de l'instruction primaire.

Chaque année, les comités locaux, dont le rôle a été indiqué, devaient fournir au comité supérieur un rapport sur la « tenue des écoles » de leurs communes.

(Voir la suite dans le n° de mai, p. 364.)

Initiatives.

Pour nous outiller. Récolte des plantes médicales. — Un instituteur du Jura, secondé par ses élèves, a, dans une commune de 591 habitants retiré de la vente des plantes médicales 1 130 francs en 1921 et 1 556 fr., 95 en 1922, soit en deux ans 2 686 fr., 95.

A l'aide de cette somme, on a pu : 1° acheter un appareil cinématographique (1 130 fr.), des livres (150 fr.) ; du matériel scientifique (263 fr.) ; une armoire vitrée (179 fr.) ; 2° offrir aux élèves un voyage instructif ; 3° verser une obole à la caisse des orphelins de guerre.

La chorale Déodat de Séverac. — Tous les artistes, tous ceux qui ont le goût des joies saines et désintéressées, tous ceux qui ont la banalité en aversion, doivent applaudir à l'heureuse initiative offerte à Toulouse par une chorale composée de plus de deux cents chanteurs, parmi lesquels les élèves-maîtres des deux écoles normales.

Le nom de Déodat de Séverac fut donné à cette chorale, créée à Toulouse en 1921, en mémoire du maître qui considérait la décadence du chant choral et la disparition de la chanson populaire comme les causes initiales de la déchéance du goût musical en France.

M. le docteur Soula, professeur de physiologie à la Faculté de Médecine, est l'éloquent apôtre et l'animateur de l'œuvre, son sens averti des belles choses égale son ardeur à les propager ; un jeune maître catalan, M. Fontbernat, artiste plein de flamme, le seconde en dirigeant, avec une foi et un enthousiasme communicatifs, cette excellente scola cantorum.

L'Orfeo catala, de Barcelone, servit d'exemple à la chorale toulousaine. En Catalogne, les sociétés chorales furent les foyers d'une véritable renaissance régionaliste ; vouées, pour ainsi dire, au culte du chant populaire, elles ont comme répertoire classique fondamental les madrigaux si clairs et si simples de la Renaissance française. Adoptant la méthode catalane, la chorale Déodat de Séverac étudie, revérifie, vulgarise les airs des vieux maîtres français, les chansons

populaires, particulièrement celles de Béarn, de Gascogne, du Languedoc, des pays catalans et aussi certaines œuvres magistrales de Bach. Elle organise des cours gratuits, des conférences, des concerts mensuels ayant un caractère régionaliste, elle publie une revue, elle dispose d'un local.

Auditeur d'un de ces concerts, je passai quelques heures exquises à écouter, parfaitement interprétées, des chansons du XVIe siècle : *Mignonne allons voir si la rose...*, de Guillaume Costeley, d'autres de Claude de Sermisy, de Roland de Lassus et la délicieuse bluette *Ce moys de may, ma verte cotte vestiray*, de Clément Jannequin. Puis un chant populaire béarnais *Rosinholet qui cantas*, dont la fraîcheur et la légèreté contrastaient avec l'accent dramatique et l'ampleur de quelques chœurs catalans figurant au programme *Maudit sia l'amor* et *la Canço nostra* d'Enric Morena. Si récente que soit l'adhésion des jeunes normaliens et normaliennes à la chorale et si restreint que soit le temps distrait de leurs études professionnelles, ils chantent en artistes; pénétrés du sentiment des œuvres dont ils sont les interprètes, ils les goûtent pleinement, ils en comprennent la beauté et sont initiés ainsi aux joies supérieures de l'art.

Ah! les pures émotions et combien il est désirable que de telles manifestations artistiques soient aidées et propagées! Ce contact avec la beauté serait, un moyen de réagir contre tout ce qui est banal et vil, un dérivatif notamment à l'engouement actuel pour les vulgarités du cinéma si déprimantes pour le goût.

L'organisation de la chorale Déodat de Séverac est aussi intéressante que son action est féconde. Sans aucune subvention, n'en sollicitant d'ailleurs point, ses moyens sont nécessairement modestes; mais, mieux que fortunée, elle est riche de jeunesse et de foi; les cotisations de ses membres et les recettes des concerts suffisent à couvrir les frais de publicité, de matériel et d'installation. On sent bien toutefois, que si ce résultat est obtenu, c'est grâce au désintéressement et au dévouement de chacun des sociétaires, à l'activité et à la générosité des hommes de bien qui ont créé l'œuvre et qui la dirigent.

Le groupe des chanteurs se compose d'une soixantaine de Catalans, ouvriers, employés résidant à Toulouse puis, en majeure partie, des élèves instituteurs et institutrices des deux écoles normales. Quatre-vingts enfants suivent le cours de solfège et participent parfois aux concerts; enfin une trentaine de dames de la ville sont inscrites comme sociétaires et témoignent ainsi leur intérêt pour l'œuvre.

Bien que la chorale Déodat Séverac soit de création récente, les résultats acquis prouvent, par le fait, qu'il est possible de constituer, avec les élèves des écoles normales d'instituteurs et d'institutrices, c'est-à-dire dans la plupart des villes, des sociétés chorales importantes dont l'influence, au point de vue de l'éducation musicale serait plus étendue encore que celle des anciennes maîtrises des cathédrales, véritables écoles de musique aujourd'hui disparues. Il suffirait de vouloir,

A travers les périodiques étrangers.

Espagne.

Années 1921-1922.

I. Politique scolaire. — Le 15 mars 1921, le Magisterio Español de Madrid, annonçant la formation du nouveau ministère (comme suite à l'assassinat du président du conseil Dato) ajoutait : « M. Aparicio, est *le cinquième ministre* que nous ayons à l'Instruction publique *en l'espace d'une année*. Que si le lecteur en avait oublié les noms, nous nous faisons un devoir de les rappeler : ces ministres ont été MM. Rivas, Espada, Portago, Montejo, et maintenant Aparicio. Les quatre derniers ont débuté dans les fonctions de ministre au département de l'instruction publique, qui continue à être la fonction d'entrée ou d'essai pour les ministres. » Le ministre Aparicio devait être remplacé en août par Cesar Silió, à la chute du ministère et Silió à son tour par Montijo au mois d'avril suivant. Dans la Escuela moderna du 5 février 1921, Froment remarque : « On m'a demandé comment s'appelait le ministre actuel de l'Industrie publique et j'ai répondu que je ne le savais pas. Je ne sais si j'ai mal fait; mais monsieur, il faudrait la mémoire de Thémistocle ou de Pyrrhus pour ne pas s'égarer dans ce film. Et pourquoi nous soucierions-nous d'un nom, pour illustre qu'il soit, si nous devons le voir promptement disparaître laissant le poste tel quel à un autre, dont le successeur est déjà désigné? »

Avec le ministre changent aussi tous les hauts dignitaires de l'école : le sous-secrétaire d'État, le directeur de l'enseignement primaire et l'inspecteur général. Souvent encore, à cette occasion le Conseil de l'Instruction publique est remanié plus ou moins profondément.

L'instabilité du haut personnel administratif empêche toute réforme profonde. Elle laisse d'autre part toute liberté aux autorités locales, aux

« caciques », comme on dit en Espagne ; le caciquisme, la tyrannie des chefs politiques locaux, pèse lourdement sur l'école espagnole; il est responsable en grande partie de l'état misérable des locaux scolaires, dont beaucoup finissent par constituer un danger public : 300 écoles ont été fermées de ce fait dans la seule année 1921.

II. Réformes demandées. — La presse pédagogique espagnole est plutôt critique que constructive. Ce caractère est encore plus frappant quand on l'aborde en quittant la presse allemande : là-bas, l'effort de tout un peuple pour mettre en œuvre les énergies nationales, la tension de toutes les forces sous l'aiguillon de la défaite et de la misère, la volonté de se renouveler, l'effervescence d'un monde en transformation — ici, l'âpre critique de soi-même, des institutions et des hommes, le tableau impitoyable de toutes les faiblesses, finalement acceptées avec un fatalisme résigné. « Nous sommes arrivés à une sorte de messianisme officiel, qui nous porte à attendre tout du Ministère sans effort de notre part. Sincèrement, en toute franchise, nous devons nous demander : en réalité le seul responsable des maux dont nous souffrons, est-ce le gouvernement, ou nous-mêmes et plus ou moins tout le peuple espagnol? » *Revista de Pedagogia*, mai 1922.

Le tableau que l'on peut faire de l'école espagnole, en empruntant ses éléments aux nombreux articles et discours critiques, est donc tout à fait pessimiste :

De la *Revista de Pedagogia*, juin 1922 : « Tandis que les principaux pays d'Europe et d'Amérique ont vaincu depuis longtemps les plus graves difficultés, nous commençons à peine à les aborder. D'une année à l'autre, d'un lustre au lustre suivant, nous remettons toujours à plus tard la solution des problèmes vitaux. Et chaque fois, nous trouvons de nouvelles causes à ce retard : d'abord les guerres civiles, puis les guerres coloniales, plus tard le Maroc, puis la guerre mondiale, et de nouveau maintenant le Maroc. Quand sortirons-nous de ce cercle de fer et de feu? »

Du discours de Sr. Gascon y Marin à la Chambre le 27 avril 1921 : La loi scolaire organique de 1857 avait fixé l'obligation scolaire de la sixième à la neuvième année; le décret royal du 26 octobre 1901, l'éleva à la douzième année; la loi Cortezo du 23 juin 1909, confirma cette obligation; le décret du 18 juillet 1913, précisa cette disposition en prescrivant l'obligation pour la douzième année révolue, c'est-à-dire jusqu'à treize ans, mais avec la réserve que les enfants de treize ans ne devraient pas prendre la place des élèves plus jeunes et ne pourraient être admis que dans les écoles, très rares, qui ont plus de quatre classes. L'élévation de l'âge scolaire a eu comme conséquence d'aggraver la disette d'écoles et de maîtres dont souffre l'Espagne. Un projet Alba en 1918, repris par son successeur le comte Romanones prévoyait des créations importantes; mais il n'a pas abouti. Selon le recensement de 1916, il y a 2 811 000 élèves primaires et 468 300 en-

fants privés d'instruction. Si l'on prend le chiffre de 50 comme le maximum d'élèves à confier à un seul maître, il faudrait en Espagne au moins 60 000 instituteurs, alors qu'ils sont actuellement 30 000. Rien que pour exécuter les prescriptions de la loi organique de 1857, il faudrait 14 000 écoles nouvelles et pour réduire le nombre des élèves à 50 par classe, il faudrait encore 9 000 postes de plus. — La proportion des illettrés est en Espagne de 50 p. 100; proportion qui s'élève pour la province de Malaga à 79 p. 100.

Mais créer des écoles, ce n'est pas seulement augmenter les cadres et construire quelques bâtisses; il est temps de sortir de la routine, de cesser de croire qu'une grande salle de 60 élèves avec un maître devant eux constituent une école, surtout si l'on veut que l'école commence à jouer un rôle social.

Du discours du Sr Vicenti à la Chambre, le 3 novembre 1921 : « En Espagne, on n'ouvre pas d'écoles, on les ferme; en 1921, d'après les communications du *Bulletin Officiel*, il y a eu 300 écoles fermées, aucune création nouvelle. Rien d'extraordinaire en cela : en dix ans, nous avons construit 200 édifices scolaires; en vingt ans, nous avons créé 800 écoles... dans le budget actuel, il n'y a pas de crédit pour une création, et pour des constructions, 500 000 pesetas, alors qu'il faudrait prévoir au moins 2 millions. »

La *Escuela Moderna* ayant ouvert une enquête auprès des inspecteurs primaires, a publié pendant plusieurs mois leurs réponses; en conclusion, la revue relève le caractère pessimiste de ces déclarations : « ni les inspecteurs, ni personne ne peut se déclarer satisfait en général de la marche de l'œuvre scolaire », et un peu plus tard (numéro de janvier) la même revue donne un coup d'œil d'ensemble sur cette œuvre : « L'année qui vient de finir a passé, comme tant d'autres, sans qu'on puisse signaler aucun progrès dans l'organisation ou sur un point quelconque de notre vie scolaire. Aucun signe ne nous annonce une amélioration dans l'année qui commence. Il y a lieu de s'étonner de l'esprit conservateur qui est au fond de notre enseignement primaire. Après vingt-cinq ans, quarante ans, cet esprit reste intact; à part quelques exceptions infimes, l'école reste telle qu'elle était. La faute, nous nous la rejetons les uns sur les autres; ceux d'en bas à ceux d'en haut et inversement; nous en chargeons tantôt les écoles normales, tantôt l'inspection primaire, les universitaires l'attribuent au milieu social, celui-ci à un autre facteur et tous au personnel politique aux mains duquel est plus directement le gouvernement de la nation. En vérité tous sont responsables également de cet énorme retard qu'il est impossible de nier. »

Au milieu de ces critiques désenchantées, on est heureux de rencontrer çà et là sous la plume de jeunes maîtres et inspecteurs des déclarations d'optimisme courageux. Une Espagne nouvelle est en formation, qui puise dans les traditions héroïques du pays et dans l'exemple de l'étranger la volonté de réformer la nation par l'école.

III. Congrès et Résolutions. — Avec l'approbation du ministère, sur convocation du 26 juillet, les inspecteurs primaires se sont réunis en congrès du 1er au 5 novembre 1921. Après discussion, le congrès a arrêté un plan complet de réformes, de l'école et de l'inspection, en 27 chapitres suivis d'appendice et de conclusions (texte intégral dans *Escuela Moderna* du 16 novembre); c'est un tableau idéal d'une organisation nouvelle, sans relation directe avec la situation réelle et actuelle; toutes les conditions d'une bonne organisation sont passées en revue : « conseil scolaire local, écoles privées, programme soclaire, constructions, fréquentation, matériel, bibliothèques, division en degrés, organisation et obligation, agriculture, éducation civique, compléments au programme, œuvres périscolaires, manuels, éducation physique, anormaux, adultes, institutions complémentaires, cours de perfectionnement, statistique, inspection, coopération, nombre des inspecteurs (un par cent écoles), délégation, itinéraire d'inspection, femmes-inspecteurs, unification des services d'inspection ». Dans ce programme très vaste, on peut aisément distinguer deux parties : l'une a trait à l'école en général et indique que le corps des inspecteurs a le souci des intérêts généraux et qu'il est informé des perfectionnements récents réalisés dans d'autres pays; l'autre partie a trait spécialement au corps des inspecteurs en particulier et indique avec beaucoup de précision les désiderata d'un corps de fonctionnaires dont l'autorité a été souvent discutée. Les vœux tendent à donner à cette fonction de la stabilité : « les inspecteurs ne peuvent être changés, suspendus ou révoqués qu'en vertu d'une action administrative régulière — de l'autorité : les inspecteurs interviendront dans toute permutation, mutation, vacance, récompense d'instituteurs, dans la création des écoles publiques de l'autorisation des écoles privées » — un contrôle : « il est absolument urgent que du Ministère s'irradie dans le pays une Inspection technique qui nous soutienne professionnellement et nous rend responsables de notre acte — cette inspection générale sera pourvue automatiquement selon des règles établies ».

L'Association nationale des instituteurs espagnols a tenu son assemblée annuelle du 26 février au 1er mars 1822. Elle a examiné spécialement le *Statut général du personnel enseignant primaire* actuellement en vigueur, qui date du 20 juillet 1918 et a présenté un grand nombre de modifications à ce statut. Elle maintient le système actuel d'entrée dans la carrière par un concours commun à tous les aspirants, élèves ou non d'une école normale primaire; n'admet que les promotions à l'ancienneté, la direction à l'ancienneté, l'inspection élective et témoigne ainsi, par une réaction justifiée par les faits, d'une singulière défiance de tout choix administratif. D'autre part elle réclame la création d'écoles, l'extension à la quatorzième année de l'obligation scolaire, la rédaction de programmes minimum d'enseignement primaire, la création d'un certificat d'études, le développement des

œuvres péri et postscolaires, la création de cours de perfectionnement pour les maîtres en exercice, la péréquation des traitements avec ceux des autres fonctionnaires publics.

IV. Principaux faits. — La nouvelle échelle de traitements, établie par la loi de finances du 29 avril 1920, a été appliquée dans le cours de l'année 1921, après maintes difficultés : prévue en deux étapes, elle a été plusieurs fois arrêtée d'abord faute d'argent, puis par suite de lenteurs administratives; le reclassement qui devait être effectué pour le 1er avril 1921, a commencé en juillet et s'est poursuivi jusqu'à l'hiver au milieu d'une avalanche d'articles et de lettres de protestation qui remplissent les numéros (quotidiens) du *Magisterio Espanol* et (bihebdomadaires) de la *Escuela Moderna*. Rappelons que l'échelle nouvelle des traitements va de 2 000 pesetas à 8 000 pesetas.

Un autre sujet de discussions et de plaintes a été le mouvement général du personnel qui, comme on sait, est non départemental, mais national : le ministère publie la liste des postes vacants pour l'Espagne et les îles Canaries et tous les intéressés adressent au ministère leur demande; le dépouillement est lent; préparé en décembre 1920, publié en mai 1921, le mouvement n'a été effectué que pour le 1er septembre, laissant plusieurs centaines d'écoles fermées pendant des mois entiers : c'est le « concours général de traslado » qui se répète régulièrement au milieu des demandes impatientes et des protestations auxquelles la presse spéciale ouvre des colonnes complaisantes.

Le 14 octobre 1921, un décret ministériel réformait le Conseil d'instruction publique, dont le nombre des membres passait de 120 à 37; le principe de la réforme est la représentation de corps constitués substituée à la représentation des tendances et directions d'idée. Parmi les membres non réadmis, on cite doña Carmen Rojo (directrice de l'école normale supérieure d'institutrices de Madrid), D. Eduardo Vicenti, le Marquis de Retortillo; parmi les membres actuels : doña Asuncion Rincon, D. Rufino Blanco, D. José Gascon y Marin, D. Rafael Altamira, D. Rogelio Sanchez. Le *Magisterio Espanol* remarque prudemment : « Peut-être en la réforme et dans la choix des membres, quelques-uns verront la prédominance d'une tendance politique déterminée qui prête à la critique, mais nous ne pouvons entrer dans de telles considérations. »

Le 3 mars 1922, un décret royal a supprimé es articles 46 à 52 du décret du 30 août 1914, organisant l'école normale supérieure de l'enseignement primaire. Cette école, qui fournit le personnel des écoles normales et en partie celui de l'inspection primaire avait jusqu'ici le privilège de donner à ses élèves sortants un poste certain, sans la formalité générale en Espagne pour toutes les autres carrières — du concours sur titre ou par examen avant toute nomination. Mais la désertion des écoles normales qui ne se recrutent plus et sont d'ailleurs trop nombreuses, l'occupation des postes par toute une jeune géné-

ration sortie récemment de l'école normale supérieure font qu'il n'y a plus guère de vacances : il reste à placer 7 élèves hommes et 43 élèves femmes sortis en 1921, ou dans les années précédentes. Le décret, supprimant le droit à un placement immédiat, annonce aux futurs candidats que la carrière est aléatoire, il ne manquera pas d'avoir une répercussion grave sur le recrutement et l'avenir même de l'école.

Des réformes de plus grande amplitude ont été élaborées, discutées, mais non publiées : réforme de l'inspection, pour laquelle le ministère avait suscité le congrès des inspecteurs et que l'on disait rédigé à la veille du changement de ministre — réforme de statut général, pour laquelle le 4 février 1922, le ministre faisait appel à la collaboration du personnel et de ses représentants réguliers et pour laquelle aussitôt l'Association nationale produisait un projet complet, qui n'eut pas de suite — projet de réorganisation des écoles de Navarre...

En prenant le pouvoir, en avril 1922, le nouveau ministre Sr. Montejo a formulé quelques projets aussi : réforme nouvelle du Conseil de l'Instruction publique — auquel on reproche son caractère « politico-confessionnel » (*Revista de Pedagogia* de mai 1922) — carrière des élèves de l'école supérieure de l'enseignement primaire qui souffre actuellement de surproduction et pour qui le ministre projette de créer des écoles primaires supérieures.

Un autre projet, dont la réalisation progresse méthodiquement, c'est la réunion pour mai 1923, d'un Congrès hispano-américain d'enseignement, sous les auspices de l'Association nationale des instituteurs et avec le concours de toutes les grandes associations espagnoles. Le programme comprend : questions générales d'éducation — formation du corps enseignant — organisation scolaire et méthodes — institutions spéciales et complémentaires — éducation des femmes.

V. Articles a signaler. — Par deux fois, dans la période considérée ici, un voyage d'étude a été organisé pour les instituteurs et inspecteurs espagnols à travers l'Europe pédagogique, en février et en décembre 1921 ; de nombreux articles on été publiés par les membres de ces missions. On notera dans le *Boletin escolar* des 30 avril, 4 mai, 18 juin, 9 juillet les notes du Sr Sainz sur l'école française (jugée assez sévèrement) et sur l'école belge — dans le *Magisterio Español*, de décembre 1921 à mars 1922, de nombreuses relations de voyage de la seconde mission, donnent au tableau très sympathique de l'école française (cf notamment les articles des Sres. D. Lillo Rodelgo, Azpeurrutia, Justo Pozo, dans le numéro du 4 janvier) — dans la *Revista de Pedagogia* de mai 1922, la description enthousiaste d'une visite à l'école maternelle de la rue Saint-André-des-Arts, à Paris.

A l'écart des luttes politiques et des revendications professionnelles, le *Boletin de la Institución libre de Ensenanza*, fidèle à la haute tradition de son fondateur, D. Francisco Gner de los Rios, continue son œuvre d'information, et de traduction. A côté d'articles ou de

traités de Rouma. Claparède, Jonkeere, Dugas, Marcel Labbé, Wilhelm Keiper, Maurice Boigey, on y lit avec intérêt des articles érudits, notamment de D. Domingo Barnès : psychologie de la conduite (avril 1921), le travail et la fatigue (octobre), les méthodes d'observation de l'enfant (décembre), la conception politico-pédagogique de Condorcet (janvier 1922), la fonction biologique de l'enfance (février), l'instituteur, facteur de civilisation (mai).

Le 1er janvier 1922 a marqué en Espagne (comme en Italie) la naissance d'une importante revue, la *Revista de Pedagogia*, qui a la haute ambition d'être un organe indépendant, et de se consacrer à l'étude désintéressée des grandes questions d'éducation. A côté de traductions (Claparède, Montessori) on y lit un grand nombre d'articles originaux de pédagogie générale et appliquée; on y trouve aussi des chroniques de l'école espagnole et de l'école étrangère et un commencement de bibliographie. Il est à souhaiter que cette publication intéressante ait tout le succès que l'on est en droit d'attendre de la documentation sérieuse et de l'excellente information des premières livraisons parues (janvier-juillet 1922).

HENRI GOY.

Les livres.

I

Livres de Bibliothèque.

La pédagogie des aveugles, par Pierre Villey. Félix Alcan, 1922. Prix 8 fr.

Le nouvel ouvrage de M. Pierre Villey se rattache étroitement à celui qu'il avait publié sur le Monde des Aveugles, car la psychologie de la cécité esquissée dans le premier livre nous permet seule de deviner à quelles ressources la pédagogie peut faire appel pour l'éducation de l'aveugle et quels résultats elle peut attendre de cette culture.

L'idée essentielle qui domine le livre, c'est qu'il faut arracher l'aveugle à cette tendance qu'il a, tout naturellement, à se replier sur lui-même et l'amener autant que possible à agir comme s'il faisait partie des clairvoyants.

C'est ainsi que la culture physique a surtout pour but de l'habituer aux jeux actifs qui l'effraient et le rebutent tout d'abord, et par là même de le convaincre qu'il peut se conduire de façon de plus en plus indépendante dans le monde extérieur.

L'éducation des sens aura également pour but de suppléer peu à peu au défaut de vision, de développer l'art de palper, l'adresse manuelle sous toutes ses formes, la coordination de toutes les données sensorielles en vue de l'action. Et cette éducation est d'autant plus nécessaire que la cécité, loin d'affiner les autres sens, comme on le pense trop souvent, est de nature à entraver leur libre exercice et à diminuer de toutes façons la facilité et la promptitude des réactions organiques.

Cela mène tout naturellement l'auteur à étudier la question de l'enseignement professionnel et des divers métiers qu'il faut conseiller aux aveugles des deux sexes. La culture de l'imagination n'y est pas oubliée davantage, ni le souci de la haute culture professionnelle, aussi bien que de la préparation de l'aveugle à la vie morale et sociale.

Déjà cette première partie conduit M. Villey à étudier la question de l'école spéciale ou de l'école commune, de l'internat ou de l'externat, du recrutement des maîtres parmi les aveugles ou les voyants. Mais, dans une deuxième partie, toutes ces questions sont reprises d'une façon remarquable et le livre se termine par un magistral exposé d'un plan d'organisation de l'enseignement des aveugles que la France se doit à elle-même de réaliser.

Ce livre n'intéresse pas seulement les maîtres chargés de l'éducation des aveugles; il intéresse tous les maîtres de la jeunesse qui tireront le plus grand profit des ingénieuses suggestions de l'auteur. Mais de plus c'est un livre émouvant au plus haut point. Il l'est par cette espèce de sérénité qui s'en dégage, — par cette conviction qu'il faut amener l'aveugle à se distinguer le moins possible des autres hommes, — enfin par cette confiance admirable en la puissance de l'éducation.

C'est un très beau livre qui devrait se trouver dans toutes nos bibliothèques d'écoles normales et nos bibliothèques pédagogiques.

Des sciences physiques aux sciences morales, par Jacques Rueff. Félix Alcan. Prix 8 fr.

Dans cet ouvrage, l'auteur s'est efforcé d'établir que l'explication scientifique est une et qu'au point de vue de la méthode, on passe insensiblement des sciences physiques aux sciences morales.

Toute science physique comporte en effet une branche empirique qui étudie les faits et formule des lois, puis une branche rationnelle qui détermine les « causes ». — Mais ces causes ne sont que des définitions conventionnelles ou des symboles ingénieux, dont la machine à calculer « c'est-à-dire la logique formelle et *par là même* l'analyse mathématique » extrait des propositions qui coïncident avec les faits ou avec les lois découvertes par l'expérience.

Or nous retrouvons la même succession et les mêmes procédés dans la psychologie, les morales les plus diverses et l'économie politique. Aussi l'auteur se plaît-il à parler des morales euclidiennes ou non-euclidiennes! Dans cette dernière catégorie rentrent par exemple la doctrine du « droit de vivre sa vie », la fausse « morale des nations », — de même que le communisme lui apparaît comme une forme non-euclidienne de l'économie politique.

D'ailleurs, pour démontrer par l'exemple que l'on peut utiliser dans les sciences morales la méthode des sciences physiques, M. Rueff essaie d'appliquer les mathématiques à l'économie politique et après avoir défini quelques symboles et énoncé deux axiomes relatifs aux besoins et aux richesses, il s'efforce d'en déduire rigoureusement les lois empiriques déjà connues.

Disons immédiatement que ce livre a le grand mérite d'être écrit dans une langue claire, aisée, agréable à lire, — mais peut-être cette clarté apparente dissimule-t-elle parfois des problèmes irrésolus! Com-

ment peut-on déclarer d'emblée que la machine à raisonner n'est qu'une machine à fabriquer des syllogismes et que l'analyse mathématique en découle, alors que tout l'effort des psychologues et des logiciens modernes (voir Goblot, Brunschwicg, etc., etc.) tend au contraire à établir que la méthode mathématique ne peut se ramener en dernière analyse au syllogisme?

Dire que la science commence par découvrir empiriquement des lois et puis forge des causes pour les expliquer, n'est-ce pas retourner l'ordre historique de l'évolution des idées, puisque l'on a commencé par inventer des causes aux phénomènes et qu'il a fallu la science moderne pour nous habituer à rechercher avant tout des lois et réduire ces causes tantôt aux lois elles-mêmes comme en physique, — tantôt, comme en chimie, à des symboles commodes sur la réalité desquels on ne se fait aucune illusion.

De même, pour reprendre un des arguments de M. Rueff, la psychologie moderne en parlant de l'inconscient n'entend nullement en faire une cause, au sens réel du mot, elle veut nous empêcher simplement d'oublier ce côté mystérieux de la vie de l'esprit. De même encore ce qu'étudie la psychologie dite rationnelle ce ne sont point davantage des causes, mais par exemple les catégories de l'esprit, leur nécessité, leurs relations réciproques.

Enfin si l'on pose en principe, comme semble parfois le faire l'auteur, que la morale moderne est nécessairement « évolutionniste », il est en effet bien naturel de faire découler cette morale de l'étude des sciences naturelles, — mais si l'on range parmi les morales euclidiennes des morales comme celle de Kant, l'assimilation devient alors plus contestable. La loi morale est bien un fait pour Kant, mais un fait de « raison »; elle est bien une « cause » aussi, mais dans un sens très spécial qui l'oppose aux causes physiques.

Aussi, sans vouloir s'efforcer d'établir d'une manière aussi générale et par des assimilations un peu superficielles la ressemblance de méthode entre les sciences physiques et les sciences morales, eût-il été plus simple de se demander tout bonnement si *par certains côtés* tout au moins les sciences morales et en particulier l'économie politique ne se prêtent pas à l'introduction des mathématiques et d'essayer de l'établir empiriquement, par un exemple de fait, tel que celui dont l'auteur se sert finalement? Nous n'oserions affirmer d'ailleurs que cet exemple soit absolument probant. Le détour par lequel on revient aux conclusions habituelles de l'économie politique est vraiment bien compliqué. On se demande parfois si l'enchaînement des théorémes est d'une certitude rigoureuse, — s'il ne suppose pas des postulats discutables; on éprouve le besoin de revenir au contrôle de l'expérience, — et on finit par se demander si les raisons psychologiques un peu grossières qu'invoquent habituellement les économistes ne sont pas en réalité plus simples et plus claires que tout cet échafaudage mathématique.

En marge de la Pédagogie, par P.-F. Pécaut. 1 vol. in-16, 213 p. Nathan, 1922.

Le terme de pédagogie a toujours, il faut l'avouer, quelque chose d'un peu rébarbatif et renfrogné : jamais peut-être il n'a servi à abriter des études plus variées, plus alertes, d'un tour plus piquant et personnel, que celles que M. Pécaut a réunies dans ce volume, et qui en même temps soulèvent plus de problèmes et fassent penser davantage. Les lecteurs de cette *Revue* en connaissent une bonne partie, puisqu'ils en ont eu la primeur; et ils connaissent aussi l'esprit de l'auteur, si ingénieux, si incisif, si hardi, d'une sincérité intellectuelle scrupuleuse, défiant de tout dogmatisme, toujours inquiet de s'endormir dans une idée toute faite, dans une formule morte, toujours impatient de se renouveler et d'aller plus avant. — Aucun plan d'ensemble ne domine, à vrai dire, ce volume; il s'est fait tout seul, aux hasards des lectures d'un éducateur qui est resté avant tout un philosophe, qui n'a jamais consenti à s'enfermer dans une spécialité, fût-ce celle de l'universel, et qu'attirent le concret, la vie politique et sociale, les problèmes économiques et juridiques autant que les problèmes moraux. Presque aucune de ces études ne porte directement sur des questions de pédagogie technique. Mais pourtant quelle meilleure formation pour un maître que d'interroger d'une vue sincère et aiguë tout ce qui se passe autour de lui, tout ce qui trouble et modifie la société au nom de laquelle il enseigne, tout ce qui, tôt ou tard, viendra retentir à l'école même, et, à son insu s'il ne fait pas l'effort nécessaire pour en prendre conscience, dans son enseignement même?

C'est ainsi que M. Pécaut l'invitera à se demander, à la lumière des leçons de la guerre, si l'école doit s'orienter dans le sens d'une spécialisation utilitaire et professionnelle, ou rester préoccupée d'enseignement général et de culture; et il se convaincra sans doute avec lui que « la guerre n'a pas infirmé nos méthodes d'enseignement », (p. 41). De même M. Pécaut lui fera regarder en face, à propos du livre de M. Zoretti, la question de savoir si notre enseignement public, le secondaire surtout, travaille autant qu'il le devrait à la démocratisation de notre société et à la fusion des classes; et, tout en accordant l'exactitude et la portée des statistiques de M. Zoretti, il lui fera discerner, avec une pénétration singulière, un processus très ample de « démocratisation indirecte, spontanée » : la population des établissements secondaires, publics ou libres, s'accroît d'un mouvement continu; elle marque ainsi l'accession incessante d'éléments issus du peuple à la bourgeoisie et aux fonctions dirigeantes. A propos de l'enseignement français à l'étranger, l'auteur nous contraint encore à rechercher si les peuples tendent à l'heure qu'il est à se différencier davantage, ou au contraire à s'assimiler les uns aux autres dans une civilisation commune; il note les courants complexes et contraires qui se heurtent à cet égard; mais il peut conclure au moins que

la civilisation française n'a pu atteindre son haut degré d'homogénéité intérieure « sans acquérir et dégager certains traits qui sont ceux de la civilisation tout court » (p. 74). Il nous fait prendre conscience, d'autre part, des effets inquiétants pour la paix du monde, et si peu prévus par nos pères, du développement de l'industrie, et, suivant une formule lumineuse, de ce danger pressant : « la base économique des nations s'étend hors du cercle de leur puissance politique » (p. 82). En lisant le livre de M. Halbwachs sur les *Niveaux de vie*, l'auteur encore nous fait aviser de ce trait singulier de la psychologie ouvrière « que le goût de la vie de famille... est chez eux peu développé » (p. 95); d'où cette conséquence importante et bien digne qu'on y réfléchisse : « dans la cité ouvrière, l'école est bien souvent un milieu plus délicat, plus satisfaisant pour le cœur que celui que l'enfaut retrouve au dehors »; ainsi « l'école aurait donc plus d'influence à la ville, » mais seulement pendant l'enfance (p. 99). — On voit par ces trop courtes indications, quelle richesse d'idées et de suggestions ce livre apporte aux éducateurs. Et, en analysant l'ouvrage d'un maître américain, AngeloPatri, M. Pécaut leur définira enfin « le génie pédagogique », dont le premier et le dernier mot est peut-être d'aimer les enfants.

Une autre étude sera d'une utilité capitale pour nos professeurs d'Écoles Normales, et d'une manière directe, puisqu'elle leur apporte tout un plan et une esquisse de « sociologie politique », d'après les nouveaux programmes. On y verra posés avec une netteté saisissante et originale, qui les transforme, les renouvelle et les vivifie, tous les problèmes rebattus de l'ancienne « instruction civique ».

Nous n'avons rien dit enfin, et nous ne dirons rien, de celles de ces études qui sont le plus intéressantes pour le philosophe : elles sont si pleines, elles soulèvent tant de questions, que chacune devrait être l'objet d'une discussion à part. La première, d'ordre psychologique et logique, a pour titre : « L'*enfant et le nombre* », et je ne sais pas d'analyse plus précise de la complexité des opérations qu'implique la numération. Une autre : « *Qu'est-ce qu'un député?* » pose pour le juriste comme pour le moraliste une question inattendue et troublante : un député est-il essentiellement le représentant, le mandataire de ses électeurs, ou bien, en le nommant, ceux-ci l'ont-ils investi d'une fonction publique dont il n'est plus responsable devant eux? Enfin, deux chapitres consacrés à *Émile Durkheim* et à *Durkheim et Auguste Comte* compteront parmi les plus fortes études qu'ait inspirées jusqu'ici notre grand sociologue. L'admiration que M. Pécaut professe pour lui est extrême; il a pénétré sa pensée avec une clairvoyance et une subtilité remarquables, qui sont faites avant tout de sympathie; mais je crois que nos maîtres, en y regardant de près, y trouveront aussi l'indication discrète, mais nette, des difficultés que laisse subsister le grand et fécond effort de l'école sociologique.

Ainsi, ce livre est un des plus séduisants, des plus riches et des plus forts qui aient été offerts depuis longtemps à notre public universitaire,

— Pourquoi se présente-t-il sous une forme matérielle si défectueuse, et ne pourrait-on obtenir, pour une seconde édition, qu'on corrigeât les fautes d'impression dont il foisonne?

La vie en fleur. Anatole France, Calmann-Lévy.

Ce livre fait suite au *Petit Pierre* publié en 1920, et conduit le jeune Nozière-France jusqu'à son entrée dans le monde. Ces deux tomes, auxquels on peut joindre *le Livre de mon ami* et *Pierre Nozière* contiennent ce qu'on peut appeler les étapes d'un grand esprit. A. France nous prévient dans la préface qu'il a donné aux personnages des noms empruntés en ajoutant « quelques circonstances feintes » et, dans la postface il explique plus au long ce qu'il entend par ces retouches d'artiste et donne en bref — 9 pages — une sorte d'art poétique de l'autobiographie. Le langage humain, dit-il, ne se prête peut-être pas parfaitement à l'expression de la vérité. Pour lui, il aime la vérité; l'humanité en a besoin; mais elle a bien plus grand besoin encore du mensonge qui la flatte et la console. « Sans le mensonge, elle périrait de désespoir et d'ennui ». On voit reparaître ici la fine variété du pessimisme de France, pessimisme sans aigreur et dont la révolte ne se manifeste que par les nuances variées du dédain.

Il fait une belle exception pour son père et sa mère qu'aucune réserve n'effleure : nul fils ne peut parler avec plus de tendresse discrète et de respect touchant. A part ses parents, il faut avouer qu'il n'a guère aimé les êtres humains que le sort a mis sur son chemin. Ses maîtres de collège, — et il semble bien à cet égard avoir été peu favorisé, — lui ont laissé un souvenir odieux. L'horreur qu'il a gardée pour l'étude en commun ne vient peut-être pas entièrement de leur insuffisance : elle tient aussi, on l'entrevoit, à une disposition propre au jeune Nozière qui l'inclinait à recevoir certaines impressions avec une force singulière alors qu'il restait obstinément fermé à des notions élémentaires. Comme plus tard, il ne fut sauvé de l'extrême chagrin que par le don de voir le comique des choses. Ce sens du comique intime, ce sens de l'humour, pourrait bien être le meilleur de son talent : il est plus ironique que lyrique, plus satiriste que poète. « Le peu que je sais, je l'ai appris seul », dit-il quelque part. Oui, en un sens; mais ce n'en est pas moins dans les « salles sordides » du Collège que lui apparurent la Grèce et Rome, la Grèce surtout « qui enseigna aux hommes la science et la beauté ». Je laisse à regret de côté les esquisses du Paris de 1850 et les portraits, déjà narquois de ses camarades pour en venir aux influences formatives. Après celles du foyer, ce furent celle du vieillard qu'il appelle Dubois, qui, toujours amoureux des temps héroïques de Rome et de la Grèce, insuffle à l'enfant sa foi admirative; puis celle de son parrain Danguin, le vieux savant, épris de paléontologie, qui lui ouvre les vastes perspectives de l'évolution. Comme dans le *Nabab* de Daudet, on trouve une vision de la vie de société sous le second

Empire. Enfin la sensibilité extrême de Nozière à l'influence féminine est attestée par l'effet produit sur le jeune homme par Mme Airiau, et par la princesse russe Marie Bagration.

Malgré mille mérites, qu'il est bien tard pour découvrir, ce volume, qui couvre la période décisive de l'éclosion d'un esprit, n'est pas sans lacunes. Pour éclairer la genèse de ses sentiments, de ses goûts et de ses idées, — genèse si passionnément captivante quand il s'agit d'un grand esprit, — ces pages manquent de maintes notations, de maintes analyses, de ces aspirations confuses mais chantantes de l'adolescence qui donnent le rythme à toute une vie, et qui sont si admirablement mises en vers blancs, d'une belle cadence intime, dans le *Prélude* du poète anglais Wordsworth étudiant sur lui-même la croissance d'un génie poétique.

Ce n'est pas à dire que le livre nous laisse sous une impression négative. Il conduit Nozière-France au seuil de la vie active et le laisse en possession, sinon d'un métier bien défini, du moins d'une expérience déjà variée et d'une façon de philosophie. Il comprend que sa condition modeste, est une grâce et un bienfait des dieux : elle le privait d'une multitude de choses agréables, mais lui conservait le désir qui embellit tout et, en le sevrant de futilités, lui assurait le précieux loisir qui, bien employé, donne les connaissances variées et les joies pures de la vraie culture.

II

Livres de Classe.

Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache, Pinloche, Larousse.

Ce dictionnaire est le résultat de 12 années de travail. Il y a lieu de féliciter l'auteur et l'éditeur, car il constitue une nouveauté autant par le plan suivi que par la disposition typographique et ses 5 700 figures illustrées.

L'ouvrage est unilingue. Il s'adresse à ceux qui possèdent les premières notions de l'allemand et qui désirent les développer au plus haut point. Il peut être utilisé par les élèves, les étudiants de tous les pays. A cet égard, il marque une initiative remarquable de la librairie française.

Sensible aux inconvénients que présente l'ordre purement alphabétique surtout pour la langue allemande, M. Pinloche substitue au classement alphabétique le classement étymologique, limitant le premier aux mots racines et aux listes secondaires qui en dépendent. Puis, considérant le mot dans sa fonction organique, il donne un très grand nombre d'associations usuelles et de combinaisons où figure le mot en question.

Enfin l'aperception directe restant toujours le point de départ le

plus sûr pour l'acquisition des mots essentiels, le dictionnaire proprement dit est suivi de 174 tableaux couvrant une page entière de figures et de dessins alors que la page d'en face fournit avec les chiffres concordant tout le vocabulaire admirablement sérié des illustrations.

M. Pinloche avait pour objet de faire un dictionnaire qui fût à la fois un instrument d'acquisition de la langue et un instrument de recherches. Il a parfaitement réussi. Il nous présente un vocabulaire étymologique établi d'après les données les plus érudites des philologues allemands, et un vocabulaire d'usage fournissant toutes les combinaisons syntaxiques et les locutions idiomatiques dans lesquels le mot considéré entre ordinairement.

M. Pinloche nous fait prévoir une adaptation bilingue de son ouvrage. Elle rendra service aux personnes moins avancées dans l'étude de l'allemand et à celles que préoccupe avant tout la traduction. Il pourra en résulter une série de dictionnaires bilingues, allemand-français, allemand-espagnol, etc., etc. qui, réunissant les avantages analysés plus haut, feront honneur à la lexicographie française et à l'auteur ingénieux et savant de cette belle initiative.

⚜

Le livre de nos filles, A. et L. Franchet, lettres, contes, nouvelles. Bibliothèque d'éducation, 15, rue de Cluny, Paris.

C'est une heureuse idée d'avoir composé une sorte de recueil de morceaux choisis, à l'usage des petites et grandes filles, afin de les habituer à la pratique des vertus plus spécialement féminines. Les textes ne sont pas toujours d'une éclatante beauté; mais ils s'adaptent très convenablement à l'âge et à l'intelligence des enfants. Quant aux exercices pédagogiques qui les suivent, ils ont le tort de mâcher la besogne du maître et d'économiser l'effort de sa recherche personnelle; mais ne pourrait-on pas faire un reproche analogue à tous les manuels de langue française, et trouvera-t-on jamais un éditeur assez héroïque pour lancer un livre de lecture courante où l'annotation ne se préoccuperait que de faire comprendre, goûter et sentir la beauté des textes? Ceci dit, il convient de rendre pleine justice au petit ouvrage de M. et de Mme Franchet.

⚜

Il ne faut jurer de rien, Alfred de Musset. — Hachette, éditeur.

M. René Vaubourdolle, qui a entrepris d'éditer à l'usage des classes une série importante de pièces de théâtre, offre aujourd'hui aux élèves la jolie pièce d'Alfred de Musset, *Il ne faut jurer de rien*. C'est là une œuvre charmante dont le côté déjà un peu vieillot n'a rien de déplaisant. Peu de notes au bas des pages : mais l'essentiel s'y trouve, et la lecture de la comédie n'est pas entravée par des considérations pédantes ou puériles. R. Vaubourdolle a tenu cependant à indiquer au bas des pages les différences qui existent entre le texte de 1836 et celui

de 1848. Pourquoi pas? Certains élèves s'attacheront à comparer les deux versions et à rechercher les raisons qu'aura eues le poète de chercher à se corriger : excellente leçon de style et précieux exemple.

Les autres ouvrages récemment édités dans la même collection, avec le même annotateur : *Venceslas*, de Rotrou, *Le Barbier de Séville*, de Beaumarchais, *Zaïre*, de Voltaire, *Le jeu de l'amour et du hasard*, de Marivaux, peuvent également être mis entre les mains des élèves avec beaucoup de profit.

Conversations latines (texte et traduction) *suivies d'un vocabulaire de mots usuels et des principaux termes de la vie moderne.* Ch. Dumaine, 2e éd., A. Tralin, éditeur. Paris. xv-359 p., 9 francs.

Voici une curieuse tentative. M. Dumaine pense que le latin doit et peut redevenir la langue internationale qu'il fut jadis, et il a entrepris de le démontrer par l'exemple. D'abord il veut fournir à son lecteur des modèles de conversation du latin le plus classique, mais il ne s'en tient pas là. Bousculant le purisme des cicéroniens que nous sommes tous plus ou moins, il s'est avisé que, pour exprimer les choses de la vie moderne, de la vie pratique, le latin populaire et le bas-latin et le latin des métiers nous offrent des ressources abondantes que nous ignorons peut-être, mais que notre ignorance ne supprime pas. Savions-nous que serviette de toilette se dit *facitergium*, et que Juvénal appelle une moustiquaire *conopeum*? — Mais il va plus loin. Les Latins ne prévoyaient pas l'électricité, la vapeur, la photographie, etc.; et c'est ici que le danger commence. M. Dumaine s'est enhardi à créer les éléments qui lui manquaient en appelant à son aide l'antique périphrase renouvelée, semble-t-il, du *Gradus ad Parnassum* et du vers latin. N'est-ce pas ingénieux et amusant d'appeler un corset *pectorale rigidum*, un dreadnougth *longa navis impavida*, un film *pictura volubilis*, un frac *vestis caudata*, un gant *chirotheca*, un corbillard *Libitinae lectus*, et de dire *teleloqui* pour téléphoner? Mais si, poussant plus loin encore la hardiesse, nous disons avec M. Dumaine *trama vialis* (tramway), *hecatowattum* et *revolverium* et *tabacum ad fumandum* et (si exact que soit ce mot étymologiquement) *clavicymbalum* (clavecin), où s'arrêtera le droit individuel de créer des vocables? que restera-t-il d'international à ce latin? Se souvient-on qu'au xvie siècle, au témoignage de Mathurin Cordier, professeur à Sainte-Barbe, les écoliers, qui parlaient latin, disaient : *Ego manducavi grandem boudinum* et *Parvus garçonus bavat super sese*?

TABLE DES MATIÈRES

DU TOME LXXXII

Pédagogie.

L'enseignement sexuel, *C. Chabot* . . . . . 17 et 268
Les délégués cantonaux et les conseils de l'école, *J. Gros* 31
Du dogmatisme à l'esprit critique dans l'étude du langage, *A. Fontaine*. 79
Conscience professionnelle, *Ambielle* 101
Quelques réflexions sur l'enseignement des mathématiques, *Th. Lecomte*. 157
L'exercice individuel de composition française en 1re année d'école primaire supérieure, *L. Déchappe* 177
Sur le degré de précision du résultat numérique d'une manipulation de physique, *A. Aubert* 252
L'heure de l'interrogation, *R. Masseron* 264
Coopération scolaire en action, *Profit* 313
Une classe de perfectionnement à Alger, *Anglade* . . . . . 335, 363 et 402
L'enseignement de l'histoire à l'école normale primaire, *M. Hénon* . . . 391
L'observation, *R. Hamel* 424

Variétés.

A Darlu, le philosophe et l'éducateur, *G. Belot* 1
Au temps de Guizot, *G. Lemoine* . . . . . 235 et 440

Notes pédagogiques.

Méthode générale :

Les œuvres postscolaires : obligation morale d'y participer 109
Coopération matérielle et intellectuelle 109
La meilleure méthode ne vaut rien si elle est appliquée sans art 196
Danger de la récitation 278
L'étude de l'antiquité dans les écoles normales 279
Homère à l'école normale 371
Les jeunes filles et le droit 372
Orthographe simplifiée 373

Composition française :

Exercices de composition. 196
De la sincérité. 371
Correction collective et active d'une composition française 372

Lecture expliquée :

Il est bon que la lecture expliquée soit suivie d'un exercice écrit. 278
La lecture expliquée doit faire sentir la beauté des poèmes 370
Il est bon de la préparer, mais elle ne doit pas se borner à la lecture de la préparation. 370

Enseignement scientifique :

L'enseignement scientifique à l'école primaire. 110
L'observation prolongée. 112
Le matériel expérimental. 114
Un sujet démodé 198

Arithmétique et Algèbre :

Ne fermez pas les yeux. 197
N'hésitons jamais à être simples. 199
Calcul rapide. 279
On demande. 280

Questions et discussions.

Éducation manuelle. 41
L'enseignement du travail manuel. 117
Travail manuel. 200
Une conférence pédagogique sur l'enseignement du travail manuel. . . . 269

Examens.

Certificat d'aptitude à l'Inspection primaire (session de 1922). 51
Concours d'admission au professorat des Écoles normales 1re partie (sciences). 134
Concours d'admission au professorat des Écoles normales 1re partie (lettres). 211

Chronique de l'enseignement primaire en France.

Statistique des écoles primaires supérieures. 220

Histoire de l'enseignement primaire.

L'instituteur en 1792. 276

Initiatives.

Contre la scoliose scolaire. 64
Société Bigourdane d'entr'aide pédagogique. 64
Comment je me suis constitué à bon compte un petit matériel d'enseignement scientifique. 128
Comment acquérir du matériel d'enseignement. 218

Excursion pédagogique à l'école de garçons de Couhé-Vérac (Vienne). . . 286
La téléphonie sans fil à l'école primaire supérieure. 374
Le cinématographe à l'école. 374
Pour nous outiller. Récolte des plantes médicinales. 447
Les normaliens et le chant choral. 447

A travers les périodiques étrangers.

Revues scandinaves, *L. P.*. 65
Allemagne, *H. Goy*. 139
Empire britannique, *H. Goy* 222
Amérique latine *H. Goy*. 289
Belgique et Suisse romande, *H. Mossier*. 376
Espagne, *H. Goy*. 449

Les livres.

I

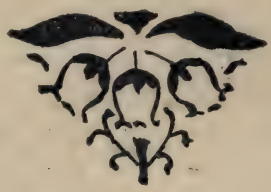
Livres de bibliothèque.

Alengry (*F.*) : Précis de droit usuel. 298
Bergson (*Henri*) : Durée et simultanéité 71
Berthoud (*A.*) : La constitution des atomes. 304
Birot (*Jean*) : Statistique annuelle de géographie humaine comparée. . . 298
Busson (*Henri*), *Fèvre* (*Joseph*), *Hauser* (*Henri*) : Les principales puissances d'aujourd'hui 70
Croiset (*Maurice*) : La civilisation hellénique 299
Dartigues (*Gaston*) : Le traité des études de l'abbé Claude Fleury. . . . 297
Davy (*G.*) : La foi jurée. 300
Durkheim : Éducation et sociologie 385
France (*Anatole*) : La vie en fleur 461
Ferrière (*Ad.*) : L'activité spontanée chez l'enfant 296
Ferrière (*Ad.*) : L'école active. 230
Friry (*C.*) : Initiation à la morale laïque 386
Garcin (*F.*) : Pourquoi il est indispensable d'avoir une méthode à l'école maternelle 302
Grand (*Guy*), *Bernoville* (*Gaëtan*) et *Vincent* (*Albert*) : Sur la paix religieuse 308
Hesnard (*O.*) : Fr. Th. Vischer. 307
Locke (*G.*) : Pensieri sull Educazione 384
Lorquet (*Paul*) : L'art et l'histoire 299
Meggle (*A.*) : Le domaine colonial de la France. 70
Pécaut (*P. F.*) : En marge de la Pédagogie 459
Pfister (*Oscar*) La psychanalyse au service des éducateurs. 306
Piéron (*Henri*) : L'année psychologique. 302
Rueff (*Jacques*) : Des sciences physiques aux sciences morales 457
Sartory (*A.* et *R.*) : Vers le monde d'Einstein. 303
Shotwell (*James T.*) : Intelligence and politics 304
Vidal de la Blache et *Martonne* (*Emm.*) : Principes de géographie humaine. 147
Villey (*Pierre*) : La pédagogie des aveugles. 456

II

Livres de classe.

Ab-der-Halden (*Th.*) : Cours de morale. 155
Baudrillard (*J.*) : Notre histoire nationale. 234
Chassagny et *Carré* : Cours abrégé de physique. 388
Dumaine (*Charles*) : Conversations latines 464
Estève (*F.*) : Leconte de Lisle. L'homme et l'œuvre 383
Franchet (*A.* et *L.*) : Le livre de nos filles. 463
Gallouédec et *Maurette* : Cours de géographie. 233
Godefroy (*R.*) : L'éducation scientifique dans les petites classes 77
Grandmontagne (Mme *H.*) et *Rondil* (*A.*) : Cours expérimental de chimie. 74
Hardy (*G.*) : Vue générale de l'histoire d'Afrique 387
Hesse (*A.*) et *Gleyze* : Notions de sociologie appliquées à la morale et à l'éducation. 310
Jolivet (*E.*) : La lecture expliquée du brevet élémentaire 153
Lespiau (*R.*) et *Colin* (*Th.*) : Cours et expériences de Chimie (2e année) . . 75
Mérimée (*Ernest*) : Précis d'histoire de la littératture espagnole. 389
Montaigne (Essais de) édition de Pierre Villey. 382
Muller (*Willy*) : Manuel des travaux pratiques pour occuper la jeunesse. 311
Musset (*A.* de) : il ne faut jurer de rien. 463
Pariselle (M. et Mme) : Précis de chimie. 74
Perrin-Marin (*L.*) : Précis de physique. 76
Petitot (*A.*) : L'enseignement des sciences physiques et naturelles à l'école primaire. 388
Pinloche : Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. 462
Radouant (*René*) : Grammaire française 155
Waltz (Mme *Henriette*) : Livre du maître pour l'enseignement de la morale. 232



Le gérant de la Revue « Pédagogique »,
MAX DELAGRAVE.

Coulommiers. — Imp. PAUL BRODARD.

I

REVUE
Pédagogique

NOUVELLE SÉRIE

TOME LXXXIII

Juillet-Décembre 1923

COULOMMIERS
Imprimerie Paul BRODARD.

PUBLICATION MENSUELLE

REVUE Pédagogique

NOUVELLE SÉRIE

TOME
Quatre-vingt-troisième

1923
Juillet-Décembre

PARIS
LIBRAIRIE DELAGRAVE
15, RUE SOUFFLOT, 15
1923

Tous droits de traduction et de reproduction réservés.

Instructions relatives au nouveau plan d'études des écoles primaires élémentaires.

(*Arrêtés du* 23 *février* 1923.)

Introduction.

EUX arrêtés du 23 février 1923 viennent de modifier l'horaire et les programmes des écoles primaires élémentaires. A quel besoin répond cette réforme? Quelles en sont, dans l'ensemble, les idées directrices? Quelle en est, dans le détail, la signification? Il importe que ces questions soient traitées sans retard devant le corps enseignant afin que, dès la rentrée prochaine, instituteurs et institutrices puissent appliquer selon son esprit le nouveau plan d'études.

A quel besoin répond la réforme? La plan dressé par les auteurs de nos lois scolaires s'est-il révélé défectueux? En aucune façon. Chaque fois qu'on en relit l'exposé dans les instructions de 1887 on est rempli d'admiration. Et ce n'est pas sans appréhension que nous nous sommes décidés à apporter à ce monument les retouches que le temps rendait nécessaires. Aussi bien nous nous sommes gardés d'en détruire les grandes lignes, et, si importants que puissent paraître certains aménagements nouveaux, ils n'en

changent pas le style. En réformant l'institution, nous entendons rester fidèles aux principes des fondateurs.

Mais l'expérience a prouvé que, pour obtenir une meilleure application de ces principes, il devenait nécessaire de préciser l'emploi du temps, de simplifier et de graduer les programmes, de vivifier les méthodes, de coordonner les disciplines : préciser, simplifier, graduer, vivifier et coordonner, tel a été notre dessein.

*
* *

L'arrêté du 18 janvier 1887 réglait à merveille l'organisation du travail dans les écoles primaires. Partager chaque séance en plusieurs exercices; placer le matin (ou au début de la classe) les exercices qui demandent le plus grand effort d'attention; unir étroitement l'enseignement oral et le travail écrit, toutes ces prescriptions demeurent excellentes, et, quels qu'aient été depuis trente-six ans, les progrès de la psychologie, de l'hygiène mentale et de la pédagogie, nous n'y trouvons rien à reprendre. Mais la répartition des heures de classe entre les différentes matières d'enseignement est faite avec moins de sûreté. Cette répartition ne permet pas de voir nettement combien de temps doit être consacré à chaque partie du programme dans chacun des cours de l'école. Et, si l'on voulait faire le total des heures assignées à chaque discipline, on s'apercevrait que ce chiffre dépasse de quelques unités les heures de classe réglementaires. A la faveur de cette imprécision, des abus se sont produits : dans certaines villes, dans certains départements, on a sacrifié des enseignements essentiels — même celui de la langue française — à d'autres qui, pour intéressants qu'ils soient, ne sont pas d'égale importance. Il fallait réagir. Tel a été l'objet principal du premier arrêté du 23 février.

Mais la précision du nouvel horaire ne doit pas faire illusion. Cet horaire ne saurait revêtir un caractère absolument impératif. Il est manifeste que le maître d'une école à classe unique ne pourra pas s'y conformer pour tous ses enseignements et pour toutes ses divisions. Autant que par le passé, il devra, sous le contrôle de son inspecteur, rédiger un emploi du temps qui s'adapte à la situation particulière de sa classe. Même dans les écoles à classes multiples, les circonstances pourront obliger les maîtres à modifier la répartition officielle. L'essentiel est qu'on s'efforce d'appliquer le nouvel horaire aussi strictement que possible,

car il accorde à chaque partie du programme, dans chaque cours, la juste place qui lui revient en raison du rôle qu'elle doit jouer dans le plan général de l'éducation populaire.

*
* *

Les auteurs du plan de 1887 ont voulu faire simple. Si l'on relit leurs programmes — précaution que ne prennent pas toujours ceux qui font profession d'en dénoncer la lourdeur — on voit vite combien ce reproche est injustifié : la substance de sept années de scolarité y tient en quelques pages. Il faut avouer que, depuis 1887, des additions ont été apportées à certains chapitres, et ces excroissances ne vont pas sans troubler la sobre harmonie du plan primitif. Mais celui-ci n'en était pas moins d'une réelle simplicité. Il faut avouer encore que, dans la pratique, on n'a pas toujours su lui conserver ce caractère : les instructions rédigées pour les instituteurs de chaque département, les livres écrits pour les maîtres et pour les élèves n'ont pas tardé à substituer aux quelques pages du programme officiel de volumineuses interprétations. Et sans doute il était nécessaire de développer, pour guider maîtres et élèves dans leur tâche quotidienne, les indications sommaires du programme général. Mais les interprète, des programmes de 1887 ont abusé de ces développements. Aussi la mémoire de nos enfants est-elle trop souvent encombrée d'une multitude de détails au milieu desquels leur esprit se perd, si bien que rien n'y reste, pas même l'essentiel. Les réponses extravagantes que les journaux attribuent de temps à autre à nos écoliers ne prouvent pas que ceux-ci n'ont rien appris, mais au contraire que leur mémoire est surchargée de souvenirs mutilés et confus qui s'associent au gré du hasard. Mieux vaudrait moins apprendre mais bien retenir; mieux vaudrait moins de souvenirs, mais des souvenirs complets et ordonnés.

Pour obtenir ce résultat nous avons pensé qu'il fallait faire plus simple encore que nos devanciers. Les nouveaux programmes sont deux fois plus courts que les anciens. Les excroissances qui, avec le temps, avaient défiguré le plan de 1887 ont été extirpées. Et l'on a élagué tous les articles qui pouvaient paraître trop ambitieux pour l'école élémentaire [1].

1. Nous nous sommes inspirés, à cet égard, des programmes des classes élémentaires et primaires des lycées et collèges, qui, rédigés après 1887, ont bénéficié de l'expérience faite par l'école primaire ordinaire.

De cette simplification résultera pour le maître une plus grande liberté. Nous ne guidons point chacun de ses pas. Nous lui faisons confiance. Suivant le niveau de sa classe, il pourra aborder ou écarter telle ou telle question, exposer ou ajourner tel ou tel détail. Il pourra d'autre part, — et même il devra — varier son enseignement selon les besoins de ses élèves, l'adapter aux conditions de la vie locale. Jouiront d'une liberté analogue tous ceux qui auront à guider nos instituteurs : auteurs de manuels scolaires, inspecteurs de tout degré. Mais ils se mettraient en contradiction flagrante avec l'esprit des nouveaux programmes s'ils chargeaient leurs instructions et leurs livres de détails trop nombreux : en rédigeant des programmes courts, nous avons tenu à marquer que l'enseignement primaire doit avoir pour qualité principale la sobriété. Nous reprenons, en y insistant avec énergie, le mot de Gréard que citaient déjà les instructions de 1887 : « L'objet de l'enseignement primaire n'est pas d'embrasser sur les diverses matières auxquelles il touche tout ce qu'il est possible de savoir, mais de bien apprendre dans chacune d'elles ce qu'il n'est pas permis d'ignorer. »

*
* *

Pour bien enseigner aux enfants « ce qu'il n'est pas permis d'ignorer », il faut savoir choisir et doser suivant leur âge les connaissances qu'ils auront à assimiler. L'enseignement doit être gradué. C'est perdre le temps et gaspiller l'énergie des maîtres et des élèves que d'offrir à ceux-ci une nourriture pour laquelle ils n'ont pas de goût et que leur esprit ne saurait digérer. Mieux vaut laisser l'enfant dans l'ignorance que de lui imposer un enseignement prématuré.

Telle était bien la pensée des auteurs du plan de 1887 et c'est pour ce motif qu'ils ont rédigé des programmes différents pour les enfants de six à sept ans (section enfantine), pour ceux de sept à neuf ans (cours élémentaire), pour ceux de neuf à onze ans (cours moyen) et pour ceux de onze à treize ans (cours supérieur) [1].

Mais, d'une part, ils ont peut-être éprouvé une confiance

1. Il va de soi que ces limites d'âge n'ont rien de rigide. Dans l'avenir comme dans le passé un enfant bien doué pourra entrer au cours moyen avant neuf ans, au cours supérieur avant onze ans. C'est le sens du 1er paragraphe de l'article 14 de l'arrêté du 18 janvier 1887.

excessive pour la méthode dite « concentrique » qui fait reparaître aux divers cours ou aux divisions successives d'un même cours les mêmes articles du programme en exigeant simplement qu'ils soient traités avec une ampleur croissante. Et, d'autre part, ils ont été trahis, sur ce point encore, par leurs interprètes. Dans beaucoup de départements, peu de temps après 1887, on a vu surgir des programmes locaux qui plaçaient au cours élémentaire des notions que le programme officiel réservait au cours moyen, au cours moyen des notions que le programme officiel réservait au cours supérieur. Les auteurs de manuels scolaires sont tombés — non sans complaisance — dans le même défaut : si bien qu'il est rare de trouver aujourd'hui dans une classe un livre qui réponde à l'esprit et à la lettre du programme officiel : les manuels écrits pour les sections enfantines — d'où ils devraient d'ailleurs être bannis, car l'enfant, dans ces sections, n'a pas besoin d'autre livre que du syllabaire — sont du niveau du cours élémentaire; ceux que leurs auteurs destinent aux cours élémentaires suffiraient pour les élèves du cours moyen, et, s'ils possédaient les connaissances énumérées dans les livres faits pour le cours moyen, on pourrait féliciter de leur savoir les élèves des cours supérieurs. Sous prétexte que les enfants ne fréquentent guère l'école après le cours moyen on a pris l'habitude, pour les contraindre à absorber les matières du cours supérieur, de fondre ensemble ces deux derniers cours. Ainsi l'échelle construite par les auteurs du plan de 1887 s'est raccourcie : ce n'est pas en sept ans, c'est en cinq que sont répartis les articles du programme.

Les graves inconvénients de cette précipitation nous ont amenés à penser qu'il fallait revenir à la conception de 1887 et même, puisque cette conception n'a pas été bien comprise, qu'il fallait en accentuer les dispositions. Le cours supérieur doit cesser d'être un mythe; il faut remettre en vigueur l'article 9 de l'arrêté du 18 janvier 1887 d'après lequel la constitution des trois cours (élémentaire, moyen et supérieur) est obligatoire *dans toutes les écoles*. Aussi bien l'arrêté du 24 février 1923 qui scinde le certificat d'études en deux parties dont l'une correspond au cours moyen et l'autre au cours supérieur, aura-t-il pour effet, du moins nous le souhaitons, de ressusciter ce dernier cours, sans lequel l'enseignement primaire élémentaire est, pour ainsi dire, décapité.

Mais la résurrection du cours supérieur aura surtout pour résultat de mieux marquer les étapes que doit franchir l'écolier, de mieux graduer, à mesure qu'il mûrit, les difficultés de sa tâche, la

quantité et la qualité de son savoir. C'est surtout en examinant le programme de chaque discipline que nous verrons en quoi consiste cette progression. Ne retenons, pour l'instant, que les traits essentiels.

Au cours préparatoire, l'enfant prend possession de l'instrument sans lequel il ne pourrait acquérir aucune autre connaissance scolaire : il apprend à lire. Les autres exercices auxquels on le soumet n'ont d'autre but que d'entretenir les bonnes habitudes physiques, intellectuelles et morales qu'il a contractées à l'école maternelle. Mais l'enseignement essentiel à cet âge c'est la lecture; le cours préparatoire est avant tout un cours de lecture.

L'enfant sachant lire, le cours élémentaire doit lui fournir, en toute discipline les « éléments », les faits et les notions simples sans lesquelles il ne comprendrait rien à rien. C'est à ce cours qu'on apprend ce qu'est un mot et ce qu'est un nombre, ce qu'est un golfe et ce qu'est un son. Il ne s'agit pas, bien entendu, d'enseigner aux enfants la définition abstraite de tous ces termes : c'est, au contraire, en faisant appel à leurs sens qu'on les amène à se rendre compte de ces réalités. Mais cette méthode concrète s'applique ici à des éléments simples.

Au cours moyen, sans abandonner la méthode concrète, on commence à grouper ces éléments simples. Cette coordination se fait non pas exclusivement mais principalement autour de deux idées, l'idée de la France (langue française, histoire et géographie de la France, voilà l'essentiel du programme littéraire) et l'idée du travail (le programme scientifique a pour objet de fournir à l'enfant les notions indispensables dans la plupart des professions).

Au cours supérieur apparaît, sous une forme modeste, le minimum d'abstraction que comporte l'enseignement primaire élémentaire. A ce degré seulement reçoivent un commencement de systématisation logique les notions morales et les notions scientifiques que l'enfant a jusqu'alors acquises par une méthode intuitive ou expérimentale. En même temps, on élargit son horizon : on lui fait entrevoir, dans les plus lointains pays et dans le plus lointain passé, des civilisations différentes de la nôtre. Enfin, sans prétendre faire son apprentissage ni même son préapprentissage on le prépare avec plus de précision à son rôle de travailleur et de citoyen.

Ainsi se différencient, dans le nouveau plan d'études, les cours de l'école primaire. Chacun a sa physionomie et sa signification.

En passant de l'un à l'autre, l'écolier progresse. Nous voudrions même que, dans les écoles où chaque cours comprend deux classes, l'écolier fît un progrès en passant de la première à la seconde division et nous souhaitons qu'on ne prenne pas trop à la lettre le second paragraphe de l'article 12 de l'arrêté du 18 janvier 1887, d'après lequel, en pareil cas, ces deux classes suivent le même programme. Ce n'est pas que nous méconnaissions les avantages de la méthode « concentrique ». Avec des écoliers de six à treize ans, il serait dangereux de renoncer à toute revision, à toute répétition. Il est des leçons sur lesquelles il faut revenir, aux divers cours, pour compléter, à mesure que l'enfant est plus capable de comprendre et de réfléchir, les notions précédemment enseignées. Mais, si l'on veut que l'élève travaille avec joie et avec profit, il faut lui éviter la monotonie des redites, le dégoût du déjà vu. Il ne faut pas croire que la mémoire retienne volontiers ce qui est répété « à satiété » : au contraire, l'enfant a l'illusion de savoir ce que dans les revisions, il reconnaît au passage et il ne fait aucun effort pour le conserver. Si vous tourniez toujours dans le même cercle, ou même dans des cercles concentriques, auriez-vous du plaisir à marcher? Donnez donc à votre élève l'impression qu'il avance, qu'il progresse, qu'il découvre du pays nouveau. A la méthode concentrique préférez la méthode progressive. Celle-ci exige, comme celle-là, que les connaissances soient solidement acquises : aller de l'avant, ce n'est pas nécessairement aller à l'aventure. Dans chaque cours, on s'assurera que les enfants possèdent bien les notions inscrites au programme, dans chaque cours on procédera périodiquement à des revisions. On ne fera de nouvelles conquêtes que si l'on est sûr de bien tenir le terrain déjà conquis. Et, dans les derniers cours, on pourra encore, par des questions fortuites, s'assurer que le programme des cours précédents n'est pas oublié; on pourra en rafraîchir le souvenir. Mais l'enfant n'en aura pas moins l'impression, en passant d'un cours à un autre, qu'il pénètre dans un monde nouveau; et, comme la graduation des programmes apportera à chaque âge ce qui lui convient il retiendra aisément ce qu'il aura appris, en temps opportun, avec plaisir.

*
* *

La méthode à suivre dans l'enseignement primaire a été définie par les instructions de 1887, en termes qui n'ont rien perdu de leur valeur.

Cette méthode, disent ces instructions, « ne peut consister ni dans une suite de procédés mécaniques, ni dans le seul apprentissage de ces premiers instruments de communication : la lecture, l'écriture, le calcul, ni dans une froide succession de leçons exposant aux élèves les différents chapitres d'un cours.

« La seule méthode qui convienne à l'enseignement primaire est celle qui fait intervenir tour à tour le maître et les élèves, qui entretient pour ainsi dire entre eux et lui un continuel échange d'idées sous des formes variées, souples et ingénieusement graduées. Le maître part toujours de ce que les enfants savent, et, procédant du connu à l'inconnu, du facile au difficile, il les conduit par l'enchaînement des questions orales ou des devoirs écrits à découvrir les conséquences d'un principe, les applications d'une règle, ou inversement les principes et les règles qu'ils ont déjà inconsciemment appliqués.

« En tout enseignement, le maître, pour commencer, se sert d'objets sensibles, fait voir et toucher les choses, met les enfants en présence de réalités concrètes, puis peu à peu les exerce à en dégager l'idée abstraite, à comparer, à généraliser, à raisonner sans le secours d'exemples matériels.

« C'est donc par un appel incessant à l'attention, au jugement, à la spontanéité intellectuelle de l'élève que l'enseignement primaire peut se soutenir. Il est essentiellement intuitif et pratique : *intuitif*, c'est-à-dire qu'il compte avant tout sur le bon sens naturel, sur la force de l'évidence, sur cette puissance innée qu'a l'esprit humain de saisir du premier regard et sans démonstration non pas toutes les vérités, mais les vérités les plus simples et les plus fondamentales ; *pratique*, c'est-à-dire qu'il ne perd jamais de vue que les élèves de l'école primaire n'ont pas de temps à perdre en discussions oiseuses, en théories savantes, en curiosités scolastiques, et que ce n'est pas trop de cinq à six années de séjour à l'école pour les munir du petit trésor d'idées dont ils ont strictement besoin et surtout pour les mettre en état de le conserver et de le grossir dans la suite.

« C'est à cette double condition que l'enseignement primaire peut entreprendre l'éducation et la culture de l'esprit ; c'est, pour ainsi dire, la nature seule qui le guide : il développe parallèlement les diverses facultés de l'intelligence par le seul moyen dont il dispose, c'est-à-dire en les exerçant d'une manière simple, spontanée, presque instinctive ; il forme le jugement en amenant l'enfant à juger, l'esprit d'observation en faisant beaucoup observer,

le raisonnement en aidant l'enfant à raisonner lui-même et sans règles de logique. »

Méthode *intuitive et inductive*, partant des faits sensibles pour aller aux idées; méthode *active*, faisant un appel constant à l'effort de l'élève et l'associant au maître dans la recherche de la vérité. Méthode inspirée par la grande tradition des penseurs français qui se sont occupés de l'éducation, depuis Montaigne jusqu'à Rousseau. Elle est devenue pour nous si classique, elle est tellement entrée dans nos mœurs que nous n'en sentons plus toujours la valeur, de même que n'apprécient pas toujours la valeur de la santé ceux qui ont l'habitude de faire jouer leurs organes sans douleur. Elle nous est si naturelle que nous l'appliquons parfois sans le savoir : si bien que nous ne la reconnaissons plus lorque des auteurs étrangers — ou même des auteurs français — viennent nous en exposer les principes comme s'il s'agissait de sensationnelles nouveautés.

La tâche qui s'impose à nous n'est pas de chercher une nouvelle méthode. Notre effort doit consister surtout à éviter qu'à l'usage notre méthode ne s'altère. Qui dit usage dit usure. Tel croit très sincèrement suivre toujours une méthode concrète qui peu à peu se laisse aller à des procédés et à des mots de plus en plus abstraits; tel croit toujours faire appel à la réflexion de ses élèves qui peu à peu en vient à leur imposer d'autorité ses opinions. Le grand ennemi de l'éducateur, c'est l'habitude. Elle tend à transformer en routines mécaniques les pratiques mêmes qui étaient destinées à lutter contre la routine et le mécanisme. Aussi pour obtenir le résultat visé par les auteurs du plan de 1887 sommes-nous obligés, sur ce point comme sur d'autres, de faire un pas de plus qu'eux. C'est pour ce motif que nous avons éliminé des programmes certaines « théories » abstraites qu'ils y avaient laissées (théories arithmétiques par exemple ou théories musicales). C'est pour ce motif qu'à l'observation, qui laisse encore l'écolier passif, nous préférons, dans la mesure où elle peut être pratiquée à l'école primaire, l'expérimentation qui lui assigne un rôle actif. Dans certaines écoles, les enfants du cours préparatoire eux-mêmes pèsent des liquides et se rendent compte de la différence des densités. Et il faut voir avec quelle joie il enregistrent les résultats. Nous souhaitons que de telles pratiques se généralisent, que partout les élèves collaborent à la préparation des leçons, à la récolte des matériaux et des documents (qu'il s'agisse de cartes postales illustrées, de plantes ou d'insectes); que partout ils fabriquent de leurs mains des objets de démons-

tration; que partout ils travaillent effectivement pendant que le maître parle; que partout on s'ingénie à rendre la classe plus animée et plus vivante. A l'enseignement *par l'aspect*, forme intéressante de la méthode concrète qui n'a pas dit son dernier mot et que le cinématographe va renouveler, il faut superposer une autre forme de la même méthode, qui n'en est encore qu'à ses balbutiements mais qui décuplera l'efficacité de l'art pédagogique, l'enseignement *par l'action*.

*
* *

D'après le plan d'études de 1887, l'enseignement primaire vise un double but. Il doit donner à ses élèves « d'abord une somme de connaissances appropriées à leurs futurs besoins, ensuite et surtout de bonnes habitudes d'esprit, une intelligence ouverte et éveillée, des idées claires, du jugement, de la réflexion, de l'ordre et de la justesse dans la pensée et dans le langage ». L'école primaire, dit encore le même document, « ne donne qu'un nombre limité de connaissances. Mais ces connaissances sont choisies de telle sorte que non seulement elles assurent à l'enfant tout le savoir pratique dont il aura besoin dans la vie, mais encore elles agissent sur ses facultés, forment son esprit, le cultivent, l'étendent et constituent vraiment une éducation ».

L'enseignement primaire a donc l'ambition d'être à la fois utilitaire et éducatif, de préparer l'enfant à la vie et de cultiver son esprit. Combien de critiques n'ont aperçu que l'une de ces deux fins? Combien lui ont reproché d'être exclusivement utilitaire? d'être exclusivement préoccupé du sort qui attend, dès leur sortie de l'école, la majorité de ses élèves? A vrai dire, le reproche inverse, qui ne lui a pas été épargné, serait peut-être plus justifié : peut-être trouverait-on encore dans nos classes trop d'exercices formels, qui n'ont d'autre but que de soumettre l'esprit ou les doigts à une gymnastique dont les bienfaits ne se feront sentir qu'à longue échéance et qui pourraient être avantageusement remplacés par d'autres d'une plus immédiate utilité.

Nous n'avons l'intention d'abandonner aucune des deux fins qui ont été assignées à l'enseignement primaire. Nous n'oublions pas que la plupart de nos élèves devront, dès qu'ils nous auront quittés, gagner leur vie par leur travail, et nous voulons les munir des connaissances pratiques qui, dès demain, leur serviront dans leur métier. Mais nous n'oublions pas davantage que nous

devons former en eux l'homme et le citoyen qu'ils seront demain. Le souci des réalités urgentes ne nous fera pas négliger le culte de l'idéal.

Bien plus, il nous semble que ces deux fins de l'enseignement primaire doivent être considérées comme les deux aspects d'une fin unique. Le travailleur, le citoyen, l'homme ne sont pas trois êtres différents, mais trois aspects d'un même être. Il n'y a pas de véritable éducation, pensons-nous, si l'on ne s'efforce à la fois de cultiver l'être humain et de le préparer à la vie. Une éducation purement utilitaire, qui exclurait de son programme tout ce qui fait la dignité de la conscience et de la pensée, serait non pas un apprentissage, mais un dressage auquel nul père ne voudrait condamner son enfant. Une éducation purement formelle, qui bannirait de son horizon le milieu même où vivra l'enfant, produirait de malheureux déséquilibrés, de véritables déments (s'il est vrai que la folie puisse résulter d'un défaut d'adaptation). Cherchons donc à donner aux enfants du peuple une éducation qui, si l'on ose dire, soit à la fois utilitaire et désintéressée, réaliste et idéaliste, et qui tienne un compte égal de leurs besoins les plus effectifs et de leurs plus nobles aspirations. Dans l'océan immense des notions qui peuvent être offertes à des enfants, puisons celles qui sont susceptibles de former leur jugement tout en servant à leur vie pratique et réciproquement. Ne choisissons que celles qui présentent ce double caractère : elles sont assez nombreuses pour constituer un programme scolaire. Renonçons aux exercices, dits éducatifs, dont l'utilité n'apparaît pas : comme ces mouvements vains qu'on imposait jadis aux prisonniers de certains pays, condamnés à tourner des manivelles qui ne commandaient aucun treuil ni aucun engrenage, ces exercices constituent pour les enfants le pire des supplices. Renonçons, d'autre part, aux leçons qui ne contiendraient qu'un indigeste plat de notions utiles sans doute, mais sans valeur éducative, de notions qui peuvent bien s'emmagasiner dans la mémoire, mais ne déclenchent dans l'esprit aucune réflexion. En procédant ainsi, nous donnerons satisfaction aux deux catégories d'élèves qui se rencontrent dans nos classes : à ceux qui doivent abandonner leurs études dès la sortie de l'école et à ceux qui pourront les continuer soit à l'école primaire supérieure ou professionnelle, soit dans un établissement secondaire. Si l'on a cru nécessaire de séparer ces deux catégories d'élèves et de réserver à la seconde des classes spéciales dotées de programmes particuliers, c'est que l'on jugeait trop exclusivement utilitaire l'enseignement donné à l'école primaire

proprement dite. Nous avons l'intention de supprimer cette dualité et d'assigner aux classes élémentaires et primaires des lycées et collèges les mêmes programmes qu'aux écoles ordinaires. C'est que nous considérons comme indissolublement unies, dans le nouveau plan d'études, les deux fins de l'éducation populaire. En toute discipline, l'instituteur doit s'en tenir aux notions et aux procédés qui, provoquant la réflexion, servent à la pratique ou, servant à la pratique, provoquent la réflexion. Par chacun de ses actes, par chacune de ses paroles, il doit viser à la fois le but utilitaire et le but désintéressé de l'éducation.

Instruction morale et civique.

Les instructions de 1887 contiennent, sur l'objet et la méthode de l'enseignement moral à l'école primaire, des pages qui sont devenues classiques. Loin de vouloir les effacer, nous tenons à les offrir de nouveau à la méditation des instituteurs :

« 1° *Objet de l'enseignement moral. — But et caractères essentiels de cet enseignement.* — L'enseignement moral est destiné à compléter et à relier, à relever et à ennoblir tous les enseignements de l'école. Tandis que les autres études développent chacune un ordre spécial d'aptitudes et de connaissances utiles, celle-ci tend à développer dans l'homme l'homme lui-même, c'est-à-dire un cœur, une intelligence, une conscience.

« Par là même l'enseignement moral se meut dans une tout autre sphère que le reste de l'enseignement. La force de l'éducation morale dépend bien moins de la précision et de la liaison logique des vérités enseignées que de l'intensité du sentiment, de la vivacité des impressions et de la chaleur communicative de la conviction. Cette éducation n'a pas pour but de faire savoir, mais de faire vouloir; elle émeut plus qu'elle ne démontre; devant agir sur l'être sensible, elle procède plus du cœur que du raisonnement; elle n'entreprend pas d'analyser toutes les raisons de l'acte moral, elle cherche avant tout à le produire, à le répéter, à en faire une habitude qui gouverne la vie. A l'école primaire surtout, ce n'est pas une science, c'est un art, l'art d'incliner la volonté libre vers le bien.

« *Rôle de l'instituteur dans cet enseignement.* — L'instituteur est chargé de cette partie de l'éducation, en même temps que des autres, comme représentant de la société : la société laïque et

démocratique a en effet l'intérêt le plus direct à ce que tous ses membres soient initiés de bonne heure et par des leçons ineffaçables au sentiment de leur dignité et à un sentiment non moins profond de leur devoir et de leur responsabilité personnelle.

« Pour atteindre ce but, l'instituteur n'a pas à enseigner de toutes pièces une morale théorique suivie d'une morale pratique, comme s'il s'adressait à des enfants dépourvus de toute notion préalable du bien et du mal : l'immense majorité lui arrive au contraire ayant déjà reçu ou recevant un enseignement religieux qui les familiarise avec l'idée d'un Dieu auteur de l'univers et père des hommes, avec les traditions, les croyances, les pratiques d'un culte chrétien ou israélite; au moyen de ce culte et sous les formes qui lui sont particulières, ils ont déjà reçu les notions fondamentales de la morale éternelle et universelle; mais ces notions sont encore chez eux à l'état de germe naissant et fragile : elles n'ont pas pénétré profondément en eux-mêmes; elles sont fugitives et confuses, plutôt entrevues que possédées, confiées à la mémoire bien plus qu'à la conscience, à peine exercée encore. Elles attendent d'être mûries et développées par une culture convenable. C'est cette culture que l'instituteur public va leur donner.

« Sa mission est donc bien délimitée; elle consiste à fortifier, à enraciner dans l'âme de ses élèves, pour toute leur vie, en les faisant passer dans la pratique quotidienne, ces notions essentielles de moralité humaine, communes à toutes les doctrines et nécessaires à tous les hommes civilisés. Il peut remplir cette mission sans avoir à faire personnellement ni adhésion ni opposition à aucune des diverses croyances confessionnelles auxquelles ses élèves associent et mêlent les principes généraux de la morale.

« Il prend ces enfants tels qu'ils lui viennent, avec leurs idées et leur langage, avec les croyances qu'ils tiennent de la famille, et il n'a d'autre souci que de leur apprendre à en tirer ce qu'elles contiennent de plus précieux au point de vue social, c'est-à-dire les préceptes d'une haute moralité.

« *Objet propre et limites de cet enseignement.* — L'enseignement moral laïque se distingue donc de l'enseignement religieux sans le contredire. L'instituteur ne se substitue ni au prêtre, ni au père de famille; il joint ses efforts aux leurs pour faire de chaque enfant un honnête homme. Il doit insister sur les devoirs qui rapprochent les hommes et non sur les dogmes qui les divisent. Toute discussion théologique et philosophique lui est manifestement interdite par le caractère même de ses fonctions, par l'âge de ses élèves,

par la confiance des familles et de l'État : il concentre tous ses efforts sur un problème d'une autre nature, mais non moins ardu, par cela même qu'il est exclusivement pratique : c'est de faire faire à tous ces enfants l'apprentissage effectif de la vie morale.

« Plus tard, devenus citoyens, ils seront peut-être séparés par des opinions dogmatiques, mais du moins ils seront d'accord dans la pratique pour placer le but de la vie aussi haut que possible, pour avoir la même horreur de tout ce qui est bas et vil, la même admiration de ce qui est noble et généreux, la même délicatesse dans l'appréciation du devoir, pour aspirer au perfectionnement moral, quelques efforts qu'il coûte, pour se sentir unis, dans ce culte général du bien, du beau et du vrai qui est aussi une forme, et non la moins pure, du sentiment religieux.

« 2° *Méthode.* — Que par son caractère, par sa conduite, son langage, le maître soit lui-même le plus persuasif des exemples. Dans cet ordre d'enseignement, ce qui ne vient pas du cœur ne va pas au cœur. Un maître qui récite des préceptes, qui parle du devoir sans conviction, sans chaleur, fait bien pis que de perdre sa peine, il est en faute : un cours de morale régulier, mais froid, banal et sec, n'enseigne pas la morale, parce qu'il ne la fait pas aimer. Le plus simple récit où l'enfant pourra surprendre un accent de gravité, un seul mot sincère vaut mieux qu'une longue suite de leçons machinales.

« D'autre part — et il est à peine besoin de formuler cette prescription — le maître devra éviter comme une mauvaise action tout ce qui dans son langage ou dans son attitude blesserait les croyances religieuses des enfants confiés à ses soins, tout ce qui porterait le trouble dans leur esprit, tout ce qui trahirait de sa part envers une opinion quelconque un manque de respect ou de réserve.

« La seule obligation à laquelle il soit tenu — et elle est compatible avec le respect de toutes les croyances — c'est de surveiller d'une façon pratique et paternelle le développement moral de ses élèves avec la même sollicitude qu'il met à suivre leurs progrès scolaires : il ne doit pas se croire quitte envers aucun d'eux s'il n'a fait autant pour l'éducation du caractère que pour celle de l'intelligence. A ce prix seulement, l'instituteur aura mérité le titre *d'éducateur*, et l'instruction primaire le nom *d'éducation libérale.* »

Si, après avoir relu cet admirable morceau, nous éprouvions la tentation de formuler une critique, ce serait celle-ci : l'auteur n'est pas allé jusqu'au bout de sa pensée; pour lui, l'éducation

du caractère doit primer celle de l'intelligence et l'éducation morale doit jouer dans l'enseignement primaire un rôle prépondérant. Telle est aussi notre opinion.

C'est cette primauté de la morale que le nouveau plan d'études a voulu souligner en supprimant la distinction, assez artificielle, qu'établissait l'ancien entre l'Éducation physique (où l'on faisait entrer, de gré ou de force, les travaux manuels), l'Éducation intellectuelle et l'Éducation morale. A l'école primaire, celle-ci déborde sur celles-là. L'instruction n'aurait pas de valeur si elle ne servait à former le jugement et la culture du jugement, comme le pensait Descartes, est le meilleur moyen de cultiver la volonté. Quant à l'éducation physique, elle prend soin de l'âme autant que du corps : l'hygiène est une vertu, et ce sont des qualités de la volonté, la décision, l'énergie, l'endurance que donne la gymnastique bien comprise. Sans nier le rôle propre de l'esprit et du corps, sans vouloir tout subordonner, dans l'éducation intellectuelle et dans l'éducation physique, à la culture morale, insistons sur les liens qui unissent celles-là à celle-ci, et sur la place éminente que doit prendre, dans les préoccupations de l'instituteur, la formation des consciences et des caractères.

*
* *

La vie scolaire lui fournit à tout moment l'occasion de faire pratiquer à l'enfant les règles de la morale. Tant que l'élève est très jeune, au cours préparatoire, par exemple, c'est moins sur la volonté que sur les habitudes qu'il peut exercer son influence. Comme à l'école maternelle, dont il conserve les méthodes, l'instituteur (ou l'institutrice), à propos des divers exercices de la classe, de la récréation et, s'il y a lieu, de la cantine scolaire, donne aux enfants de bonnes habitudes de propreté, d'ordre, d'exactitude, de politesse ; il provoque l'éclosion des bons sentiments, il redresse sans brutalité — car elles sont fragiles — les pousses qui tendraient à prendre une mauvaise direction.

Au cours élémentaire, cette pratique du bien devient plus consciente. Comme le recommandent les programmes de 1887, on doit tendre à mettre la morale en action dans la classe même. Le régime disciplinaire, fondé sur la justice, en fournit à tout moment l'occasion, car les enfants doivent être appelés à sentir et à apprécier l'équité des actes accomplis par le maître

dans le gouvernement de la classe. Il est peut-être plus aisé d'exercer leur sens moral à propos des actes de leur maître qu'à propos des actes de leurs camarades; le pharisaïsme est un sentiment qu'il n'est pas bon d'éveiller et la maxime « Tu ne jugeras point » n'a pas moins de valeur pour le monde des enfants que pour le monde des adultes. Il faudra s'efforcer de provoquer en eux l'admiration plus souvent que le mépris, former leur jugement moral à propos des bonnes actions plutôt qu'à propos des mauvaises, les inviter à estimer l'effort patient et laborieux, la ténacité dans la lutte contre le malheur, la franchise, la droiture, la bonté plutôt qu'à se complaire dans le spectacle des vices et des passions, ce spectacle dût-il se terminer par la punition du méchant. Le mal est plus contagieux que le bien; prohiber un acte mauvais, c'est attirer sur lui l'attention, c'est par là-même pousser à l'accomplir. Sachons donner aux enfants de bonnes habitudes : c'est le meilleur moyen de leur faire perdre les mauvaises.

Lorsque l'enfant entre au cours moyen, sa volonté commence à se former; il ne s'agit plus seulement de diriger ses habitudes, il y a lieu de lui apprendre à user de sa liberté. Non seulement on continuera à pratiquer une discipline libérale, c'est-à-dire une discipline qui ne laisse aucun de ses décrets sans justification devant l'esprit des enfants, mais, au moins à certains moments et dans certains domaines de l'activité scolaire, on fera place au self government. Sous réserve de l'approbation du maître, les écoliers seront appelés à régler eux-mêmes, par une entente concertée, certains détails de leur vie commune; ils éliront ceux d'entre eux qui seront chargés de remplir de menues fonctions : les « officiers sanitaires », qui doivent veiller à l'aération et à la propreté des locaux, les dignitaires des « coopératives », des mutualités scolaires, des sociétés de gymnastique ou de tir, des sociétés des amis des arbres ou des amis des oiseaux, des « Ligues de bonté », de toutes les associations qui se constituent dans les écoles avec l'autorisation de l'instituteur. Sans que l'autorité du maître perde un seul de ses droits, on multipliera les circonstances où l'enfant aura l'occasion de prendre une décision soit par lui-même, soit de concert avec ses camarades; l'éducation de la volonté individuelle et de la volonté collective ne pouvait pas commencer plus tôt, mais il n'est pas trop tôt pour l'entreprendre. Elle sera continuée, suivant le même mode, pendant les deux années du cours supérieur.

*
* *

Non contente de favoriser des pratiques morales, l'école primaire tient à honneur de concentrer l'attention de ses élèves, presque chaque jour durant de brefs instants, sur les idées et les sentiments qui doivent diriger leur conduite. En quoi consiste cet enseignement de la morale?

Au cours préparatoire, c'est à peine si l'on peut parler d'un enseignement. La leçon, si l'on peut employer ce mot, ne doit comporter ni livre ni cahier, ni exposé didactique ni résumé. Le maître se borne à éveiller la conscience de l'enfant par des récits susceptibles de poser de petits problèmes moraux. Ces récits peuvent être empruntés à la fable et à la légende pourvu qu'ils ne présentent pas aux jeunes esprits un monde trop artificiel. Ils peuvent aussi être empruntés à l'histoire. On remarquera que, dans les nouveaux programmes, l'histoire ne figure pas au cours préparatoire. Ce n'est pas un oubli. Le Conseil supérieur a estimé que les élèves de ce cours sont trop jeunes pour situer avec précision les événements dans la durée. Mais il a pensé que l'image des héros de tous les pays et de tous les temps pourrait être présentée à ces enfants pendant les entretiens de morale. On prendra seulement la précaution de choisir des héros dont la vertu simple puisse être décrite sans altération devant ces esprits candides.

Le programme du cours élémentaire n'est pas plus didactique que celui du cours préparatoire. Aux récits que lui faisait son maître, l'enfant joint maintenant, puisqu'il sait lire, ceux qu'il trouve dans son livre. Mais le quart d'heure quotidien consacré à la morale [1] demeure un entretien plutôt qu'une leçon, une « élévation » de l'âme vers l'idéal, une exhortation à bien agir plutôt qu'une dissertation sur le bien. Pas plus qu'au cours préparatoire, nous ne voudrions ici de livres ni de cahiers, d'exposés ni de résumés. Tout au plus une maxime serait-elle notée, à la fin de l'entretien, pour fixer le souvenir d'une émotion ressentie, d'une résolution prise en commun. Encore ne faudrait-il choisir que des formules lapidaires, saisissantes pour l'imagination et s'imposant à la mémoire, et non ces phrases banales et diluées

1. On pourra, si on le préfère, donner cet enseignement en quatre séances d'une vingtaine de minutes.

que l'on trouve trop souvent, sous le nom de « maximes », dans les manuels à l'usage de nos écoliers.

Au cours moyen, l'enseignement moral prend un caractère sinon plus abstrait, du moins plus intellectuel. Il s'agit d'amener les enfants à réfléchir méthodiquement « sur les principales vertus individuelles et sur les principaux devoirs de la vie sociale ». On ne manquera pas de remarquer que ce programme est très bref. Celui de 1887 était beaucoup plus long : non seulement il énumérait une dizaine de chapitres (I. L'enfant dans la famille. Devoirs envers les parents et les grands-parents. Devoirs des frères et des sœurs. Devoirs envers les serviteurs. — L'enfant dans l'école. — La patrie. — II. Devoirs envers soi-même. Le corps. Les biens extérieurs. L'âme. — Devoirs entre les autres hommes. Devoirs envers Dieu), mais il distinguait, dans chacun de ces chapitres, plusieurs articles. Nous avons déjà indiqué, dans notre Introduction, pour quels motifs d'ordre général nous avons abrégé les anciens programmes. Mais on pourra se demander si, en cette matière, abréviation n'est pas altération. On pourra se demander, par exemple, si, en négligeant de mentionner expressément les devoirs envers Dieu, les auteurs du nouveau programme n'ont pas abandonné l'attitude prise sur la question par les fondateurs de l'école laïque.

Quelle était cette attitude? Elle consistait à recommander à l'instituteur d'éviter, en cette matière, toute discussion métaphysique. « L'immense majorité des enfants lui arrive ayant déjà reçu ou recevant un enseignement religieux qui les familiarise avec l'idée de Dieu auteur de l'univers et père des hommes.» L'instituteur n'a donc pas à prouver devant ces enfants l'existence de Dieu, et il n'a pas davantage à la prouver devant les enfants des incrédules. D'autre part, « il n'est pas chargé de faire un cours *ex professo* sur la nature et les attributs de Dieu ». Sur ces problèmes, l'État n'a pas le droit d'imposer une solution. A quoi se réduit donc l'enseignement que doit donner l'instituteur public? « A deux points :

« D'abord, il leur apprend à ne pas prononcer légèrement le nom de Dieu, il associe étroitement dans leur esprit à l'idée de la cause première et de l'être parfait un sentiment de respect et de vénération; et il habitue chacun d'eux à environner du même respect cette notion de Dieu, alors même qu'elle se présenterait à lui sous des formes différentes de celles de sa propre religion.

« Ensuite, et sans s'occuper des prescriptions spéciales aux diverses communions, l'instituteur s'attache à faire comprendre

et sentir à l'enfant que le premier hommage qu'il doit à la divinité, c'est l'obéissance aux lois de Dieu telles que les lui révèlent sa conscience et sa raison. »

Ces conseils n'ont rien perdu de leur sagesse. En les suivant, nos instituteurs et nos institutrices prendront soin d'éviter tout ce qui risquerait d'apparaître comme une violation de la neutralité. Et ils n'oublieront pas qu'en ces matières la conscience publique est devenue, depuis quarante ans, de plus en plus scrupuleuse.

Comme le programme du cours moyen, celui du cours supérieur est, en morale, très bref. Pourtant, il est plus complet que l'ancien. Celui-ci n'insistait guère que sur la morale sociale. Le cours supérieur étant celui où, pour la première fois, on esquisse une théorie des devoirs, nous avons pensé que la réflexion de l'enfant devait être attirée sur les principes des devoirs individuels aussi bien que sur les principes des devoirs sociaux. Sans doute, cette théorie des devoirs, cette réflexion sur les principes est encore très modeste. Il serait hors de propos d'inviter des enfants de douze ans à choisir entre Epicure et Zénon, entre Bentham et Kant. Mais on s'efforcera de coordonner les notions morales, de montrer qu'elles se relient les unes aux autres, et que, en partant de certaines idées centrales, on peut apercevoir à leur plan, plus ou moins éclairées selon leur importance relative, les diverses fins de l'activité humaine; on peut commencer à dresser dans la conscience des enfants une table rationnelle des valeurs. Peu à peu, soit en analysant la conscience, soit en approfondissant les notions de justice et de solidarité, on arrivera à montrer que l'obligation morale s'impose à l'homme comme une loi de sa nature individuelle et sociale; on fera reposer la morale enseignée à l'école primaire sur les principes les plus solides de notre constitution mentale [1].

A l'enseignement de la morale est rattaché, au cours supérieur, celui de l'instruction civique. Alors que l'ancien plan d'études prévoyait dès le cours élémentaire une initiation à cet enseignement, nous en reculons de quatre années l'introduction dans nos programmes. S'il est vrai qu'aucun enseignement ne devrait être donné avant d'être désiré, l'instruction civique devrait être réservée pour le moment où les jeunes gens, approchant de la majorité, vont avoir à faire acte de citoyens. Si l'éducation des adolescents était organisée, c'est dans les cours post-scolaires,

1. L'enseignement moral et civique sera donné, au cours supérieur, en trois leçons hebdomadaires d'une demi-heure.

devenus obligatoires, que devrait être enseignée l'instruction civique. Du moins ne l'imposons pas à des enfants de sept à dix ans. Bornons-nous, si l'occasion s'en présente, à leur expliquer, d'une manière aussi concrète que possible, les termes empruntés au langage administratif ou politique (citoyen, soldat, commune, canton, département, maire, préfet, député, sénateur, ministre, république, etc.). En revanche, au cours supérieur, pendant les dernières classes que l'enfant suivra avant de devenir électeur, des renseignements précis doivent lui être donnés sur le mécanisme et le fonctionnement de nos institutions.

Pourtant, il s'agira moins d'en décrire en détail les rouages que d'en montrer les principes. C'est pour ce motif que l'instruction civique, au lieu de demeurer rattachée à l'histoire (dont, en fait, elle s'était d'ailleurs séparée), a été annexée par le nouveau plan à l'enseignement moral. Droits et devoirs des citoyens, obligation scolaire, obligation militaire, obligation fiscale, suffrage universel, rapports réciproques des pouvoirs publics, organisation de la justice, de l'assistance, toutes ces questions soulèvent des problèmes moraux. Et c'est sur des idées morales, c'est sur des idées de justice et de solidarité que reposent les institutions démocratiques. Enseigner à l'enfant ce qu'il doit savoir pour jouer son rôle de citoyen, c'est compléter son éducation morale.

Lecture.

A l'école primaire, l'enseignement de la lecture sert à deux fins. Il met entre les mains de l'enfant l'un des deux outils — l'autre étant l'écriture — indispensables à toute éducation scolaire. Il lui donne le moyen de s'initier à la connaissance de la langue et de la littérature françaises.

C'est d'abord la première de ces deux fins qui est visée. L'enfant ne peut rien apprendre s'il ne sait pas lire ; il n'apprend rien volontiers s'il ne sait pas lire aisément. Il faut donc lui donner le plus vite possible l'habitude de lire sans effort, et l'on ne peut pas lui donner cette habitude sans multiplier les exercices. Voilà pourquoi nous exigeons qu'au cours préparatoire l'enfant consacre à la lecture le tiers de son temps, dix heures par semaine, deux heures par jour, soit quatre séances d'une demi-heure, deux le matin et deux l'après-midi.

Nous ne préconisons aucune méthode : la meilleure sera celle

qui donnera les résultats les plus rapides et les plus solides. Entre la méthode d'épellation et la méthode syllabique ou la méthode globale, nous ne faisons aucun choix; des expériences se poursuivent qui décideront. Toutefois, les procédés qui nous paraissent devoir l'emporter sont ceux qui amènent l'enfant à s'intéresser à cette tâche ingrate qui consiste à associer des sons et des formes sans rapports apparents. Par suite, ceux qui font appel à son besoin de mouvement ont les plus grandes chances d'être féconds. Et telle est probablement la raison du succès de la méthode phonomimique, malgré sa bizarrerie. L'essentiel est que l'enfant prenne plaisir à cet apprentissage difficile. S'il y prend plaisir, en y consacrant le temps fixé par le programme nouveau, au bout de trois mois il saura lire et au bout de l'année il saura lire couramment.

Au cours élémentaire, la tâche principale est encore d'entraîner l'enfant à lire sans effort. Aussi le nombre des exercices de lecture est-il encore considérable : ils occupent sept heures dans l'emploi du temps des garçons, et, s'ils n'en occupent que six et demie dans celui des filles, c'est qu'il fallait réserver pour les travaux manuels des filles, c'est-à-dire pour la couture, une demi-heure de plus que pour ceux des garçons. Au surplus, le Conseil supérieur a entendu des témoins autorisés déclarer que les petites filles arrivent à lire avec aisance plus vite que les petits garçons, et que, par suite, la réduction opérée sur leur horaire de la lecture ne présenterait pas pour elles de trop graves inconvénients.

Pendant cette période, le caractère essentiel de la lecture est d'être « courante » et l'on se gardera d'en arrêter trop souvent le cours par des questions ou des explications. L'enfant est encore trop préoccupé des difficultés qui viennent de la complication des combinaisons de lettres pour trouver plaisir à élucider le sens des mots. Les questions qui interrompent son effort de déchiffrage ne sont pas de nature à lui donner le goût de la lecture. Et c'est ce goût qu'il faut avant tout lui inculquer. Seuls les termes les plus difficiles seront expliqués. Encore faut-il souhaiter qu'ils soient rares.

Grâce à l'entraînement intensif auquel ils auront été soumis pendant trois années, nos élèves, dès le début du cours moyen, posséderont le mécanisme de la lecture. Dès lors, on peut réduire la place de cet enseignement dans l'emploi du temps : nous ne lui laissons plus que trois heures par semaine. C'est encore plus d'une demi-heure par jour de classe. Et si l'on réfléchit que l'en-

fant devra lire, en dehors des leçons de lecture, dans a plupart de celles qui sont consacrées aux autres disciplines, on ne jugera pas excessive cette réduction. Pendant ces trois heures, on continuera à pratiquer la lecture « courante », mais on multipliera les questions et les explications relatives au sens des mots, des phrases et des morceaux. L'enfant n'ayant plus à surmonter les obstacles qui tiennent aux bizarreries de l'orthographe, on peut et on doit appeler son attention sur les rapports de l'idée et de l'expression. C'est maintenant de ces rapports que viennent les difficultés qui l'arrêtent; il serait dangereux d'attendre plus longtemps pour résoudre avec lui les petits problèmes d'exégèse qu'il est amené à se poser. Loin de gâter le plaisir qu'il prend à la lecture, les questions relatives au sens des détails et de l'ensemble sont maintenant de nature à l'accroître. Par suite, on peut exiger de lui qu'il prouve, par sa manière de lire, qu'il comprend ce qu'il lit. La lecture devient « expressive ». Ce mot n'apparaissait, dans l'ancien plan d'études, qu'au cours supérieur; mais, en augmentant la place de la lecture au cours préparatoire et au cours élémentaire, nous espérons à cet égard gagner deux ans : c'est dès le début du cours moyen, à neuf ans, que l'écolier doit lire avec expression.

Dès ce moment, la leçon de lecture est une leçon de langue française. Au cours supérieur, elle va devenir une modeste leçon de littérature. Les explications données à l'enfant ne porteront plus seulement sur le sens, elles devront « tendre à faire sentir la beauté des morceaux ». Très simplement, l'instituteur éveillera le sens littéraire, fera discerner les différences qui existent entre les expressions choisies par de grands écrivains et celles qui viendraient à l'esprit d'auteurs sans style. Très simplement, il suscitera l'émotion esthétique, sans théories abstraites, sans expressions tirées du vieux jargon de la rhétorique, par un simple appel au goût virtuel d'enfants dont les impressions sont naïves et dont le jugement n'a pas été déformé. Il ne saurait être question d'instituer à l'école primaire un exercice qui, sous le nom de « lecture expliquée » risque ailleurs de revêtir un caractère artificiel et mécanique. Il ne s'agit pas, à propos de chaque morceau, de faire une leçon d'histoire littéraire sur l'ouvrage et sur l'auteur. Il ne s'agit pas davantage, sous prétexte de chercher le plan, de faire subir au texte une dissection pénible. Il ne s'agit pas non plus de fournir sur chaque mot une explication complète : littérale, grammaticale, historique et littéraire. L'instituteur commencera par lire lui-même à haute voix, en indiquant par

les variations de l'intonation les nuances de la pensée et du sentiment, le morceau qu'il veut faire expliquer. Il en fera trouver rapidement les intentions principales. Par des questions alertes et des explications sobres, il fera comprendre le sens des détails et sentir la beauté des expressions. Alors seulement il fera lire le texte à haute voix par des élèves, afin de s'assurer qu'ils en comprennent la signification et en apprécient la valeur. Il va de soi que cette valeur doit être incontestable. Si l'on n'exige pas d'un syllabaire qu'il soit rédigé par un grand écrivain, on a le droit d'exiger que les recueils placés entre les mains d'enfants de douze ans — et même de dix — ne contiennent que des morceaux écrits par de grands prosateurs et de grands poètes.

Écriture.

Ce n'est pas sur le chapitre de l'écriture que l'on constatera, entre l'ancien plan d'études et le nouveau, les plus grandes différences. Il en est cependant qui demandent explication.

Tout d'abord, on a prévu deux leçons d'écriture par jour au cours préparatoire. Comme la lecture, l'écriture est un outil scolaire dont l'enfant ne saurait se passer. Il ne peut faire aucun progrès tant qu'il n'a pas cet outil bien en main. Tant qu'il n'en possède pas parfaitement le mécanisme, il faut donc multiplier les exercices d'écriture. Au surplus, on pourra combiner les leçons de lecture et les leçons d'écriture : les deux enseignements sont solidaires, et il y a souvent intérêt à les donner simultanément.

Afin de graduer les exercices, on se contentera, au cours préparatoire, de faire connaître aux enfants les lettres minuscules. Il est inutile de charger leur mémoire de plusieurs jeux de lettres différentes, d'autant que la nécessité de faire connaître à la fois les lettres manuscrites et les lettres imprimées complique déjà l'enseignement. Que notre écolier sache écrire sans hésitation, d'une manière imperturbable, les mots simples qu'il aura appris à lire sans hésitation, d'une manière imperturbable; que cette double acquisition soit si solide qu'elle soit définitive. Nous n'en demandons pas plus à un enfant de sept ans.

A partir de sept ans, notre écolier n'aura plus qu'une séance quotidienne d'écriture. L'ancien plan d'études prévoyait une heure. Bien que nous ne soyons pas disposés à déprécier, aux yeux des maîtres et des élèves, l'importance de cet enseignement, nous estimons qu'une demi-heure suffit. Mais il est bien entendu

que, en dehors de cette demi-heure, l'enfant aura de nombreuses occasions d'écrire (il fera de petites dictées, de courts exercices de langue française) et que, dans aucun de ces devoirs, on ne tolérera qu'il néglige son écriture.

Le programme de la leçon quotidienne sera plus étendu au cours élémentaire qu'au cours préparatoire : l'enfant abordera l'étude des majuscules; il s'essaiera à deux types d'écriture (en « gros » et en « moyen »). On s'est demandé si l'enfant de sept ans n'a pas la main trop petite pour écrire « en gros » et une première rédaction du nouveau programme, réduisant celui de 1887 qui prescrivait, au cours élémentaire, l'écriture « en gros, en moyen et en fin », n'avait retenu que les deux derniers types. Mais en fait nos enfants commencent toujours par tracer sur leurs ardoises des caractères de grande dimension; les plus petits écrivent donc « en gros ». Et nous devons nous en féliciter, car, dès qu'ils se mettent à écrire fin, ils risquent de tomber dans un excès qui leur vaut une myopie prématurée. C'est donc par raison d'hygiène que nous avons ajourné l'écriture « en fin » et conservé pour le cours élémentaire l'écriture « en gros ».

Au cours moyen, les trois types d'écriture sont pratiqués et trois séances d'une demi-heure sont consacrées à cet enseignement. Au cours supérieur, une séance hebdomadaire de trois quarts d'heure a paru suffire, bien qu'à la cursive s'ajoutent ici la ronde et la bâtarde. Ces deux écritures, qui demeurent nécessaires en mainte profession, n'exigent ni un trop long apprentissage ni un effort hors de proportion avec leur utilité.

Le nouveau plan d'études ne manifeste de préférence pour aucune méthode d'écriture. L'écriture droite et l'écriture penchée demeurent également autorisées [1]. L'essentiel est que la méthode adoptée permette à l'enfant de se placer, pour écrire, dans les meilleures conditions hygiéniques. Qu'il se tienne bien droit devant son cahier, le torse vertical, les deux avant-bras également appuyés sur la table, les yeux à trente centimètres environ du papier. Trop souvent, ces conditions ne sont pas réalisées; trop souvent, nos écoliers se courbent et se tordent devant leur page d'écriture, au grand dommage de leur colonne vertébrale, de leurs poumons et de leurs yeux. Mais trop souvent le mal vient soit de la construction défectueuse des tables et des bancs, soit de la mauvaise disposition du cahier, soit d'une sorte de

1. Voir l'avis inséré dans le numéro du 18 novembre 1893 du *Bulletin administratif* du Ministère de l'Instruction publique.

paresse physique qui laisse fléchir le corps. Du moins faut-il éviter qu'à ces causes, contre lesquelles on ne saurait trop énergiquement réagir, ne vienne pas s'ajouter l'emploi d'une mauvaise méthode.

Langue française.

Nul n'ignore les difficultés que rencontre l'instituteur dans l'enseignement de la langue française. Lorsque les enfants lui sont confiés, leur vocabulaire est pauvre, et il appartient plus souvent à l'argot du quartier, au patois du village, au dialecte de la province, qu'à la langue de Racine ou de Voltaire. Le maître doit se proposer pour but d'amener ces enfants à exprimer leurs pensées et leurs sentiments, de vive voix ou par écrit, en un langage correct. Enrichir leur vocabulaire, habituer les élèves à choisir exactement et à prononcer distinctement le mot propre, puis les amener peu à peu à grouper logiquement leurs pensées et leurs expressions, voilà un programme qui, en dépit de sa modestie, n'est pas de réalisation facile. Nos instituteurs affronteront, pour le remplir, tous les obstacles, car ils sentent bien que donner l'enseignement du français, ce n'est pas seulement travailler au maintien et à l'expansion d'une belle langue et d'une belle littérature, c'est fortifier l'unité nationale.

Les moyens mis à la disposition de l'instituteur pour enseigner le français sont nombreux. Pourtant, ils n'ont pas encore révélé toute leur efficacité, et il n'est pas de domaine où l'on doive davantage s'efforcer de trouver des méthodes plus fécondes. C'est dans cette intention que nous avons réformé l'enseignement de la lecture et hâté le moment où notre élève sera en pleine possession de cet instrument nécessaire. Délivré plus tôt des difficultés matérielles de la lecture, l'enfant pourra lire davantage et consacrer plus de temps à l'étude de la langue. Mais cette étude elle-même devra être faite par des procédés plus actifs.

1° *Exercices de récitation.* — On accordera plus d'importance, dès le cours préparatoire, aux exercices de récitation. Lorsqu'on visite une école, le regard est attiré, près de la chaire du maître, par le tableau, réglementairement affiché, des morceaux de récitation appris pendant l'année scolaire. Mais il est rare que ce tableau soit très rempli. L'exercice de récitation est cependant l'un des meilleurs moyens d'enseigner aux enfants l'usage correct des mots et des tours de notre langue. Il a, en outre, l'avan-

tage de leur être agréable, si les morceaux sont, par leur nature et par leur taille, adaptés à leur âge. Au cours préparatoire, on leur fera apprendre, par audition, de courtes poésies, mais on exigera d'eux une prononciation distincte et une diction correcte. A partir du cours élémentaire, ils apprendront eux-mêmes, dans leurs livres de lecture, des poésies un peu moins brèves. Au cours moyen, la mémoire ayant moins besoin d'être aidée par le rythme, le programme, sans abandonner la poésie, prévoit de ne choisir, pour les confier à la mémoire des enfants, que les morceaux d'une indiscutable valeur. Toutefois, il serait difficile d'emprunter aux classiques tous les textes destinés à des enfants de neuf ans : La Fontaine lui-même n'a pas toujours pour leur esprit l'attrait et la portée que nous lui attribuons. Mais, au cours supérieur, de même que l'enseignement de la lecture doit faire sentir aux élèves la beauté des expressions, de même l'exercice de récitation doit prendre un caractère littéraire, et c'est à nos grands classiques que le programme nouveau prescrit de faire appel. En un mot, d'un bout à l'autre des études primaires, l'exercice de récitation doit être en honneur : apprendre un plus grand nombre de morceaux et des morceaux d'une plus grande valeur littéraire, tel doit être, à cet égard, le mot d'ordre.

2° *Exercices de vocabulaire.* — Le Conseil supérieur a tenu à graduer avec soin les exercices de vocabulaire : au cours préparatoire, ils ne doivent avoir trait qu'aux mots les plus simples de la langue usuelle, à des mots qui désignent des objets ou des êtres parfaitement connus des élèves. Au cours élémentaire, où la lecture permet déjà d'élargir l'horizon de l'enfant, ils portent sur les mots des textes placés sous ses yeux. Au cours moyen, on commence à lui faire sentir les nuances qui séparent des expressions en apparence synonymes; on commence aussi à grouper les mots de manière à lui faire comprendre leur filiation. Enfin, au cours supérieur, l'exercice peut aborder des questions plus délicates : on montrera la filiation des divers sens d'un même mot. Dans toutes ces leçons, il faudra se garder de l'érudition et de la subtilité. Trop souvent, à coups de dictionnaire, maîtres ou élèves introduisent dans les familles de mots qu'ils étudient des expressions rares ou même absolument inusitées. On ne devra, à aucun moment, dépasser les limites de la langue courante : elle est assez riche pour fournir matière à des exercices variés. On s'abstiendra de rechercher l'étymologie des mots (c'est à dessein que ce terme a été effacé du programme) : on s'expose, dans cette recherche, à de trop fréquentes erreurs.

Mais surtout on s'efforcera de rendre tous ces exercices intéressants pour les élèves : s'il est un domaine où il est non seulement utile, mais nécessaire, de recourir à la méthode attrayante, c'est celui-ci. Par lui-même, l'effort indispensable pour trouver des expressions, en définir le sens, les comparer à d'autres, les grouper en familles, ne présente pas pour l'enfant d'âge scolaire un vif intérêt. Il faut donc s'ingénier pour découvrir les moyens, même artificiels, de transformer ces exercices en véritables jeux. C'est à cette condition qu'ils seront efficaces.

3° *Exercices d'élocution.* — De même que les exercices de vocabulaire, les exercices d'élocution ont été gradués avec soin. Au début, on guide l'élève; on lui demande simplement de répéter ou de résumer ce qu'il vient d'entendre. Mais peu à peu, on lui laisse plus de liberté : ce sont ses impressions personnelles qu'on lui demande de traduire après les lectures et les promenades qu'il a faites, les leçons et les expériences auxquelles il a assisté. Nous ne verrions d'ailleurs aucun inconvénient, si des enfants montrent de bonne heure un certain goût pour l'invention, à les laisser raconter à leur guise les histoires dues à leur imagination. Comme les exercices de vocabulaire, les exercices d'élocution ne seront féconds que s'ils apportent aux enfants de la joie.

4° *Grammaire et orthographe.* — L'enseignement de la grammaire et de l'orthographe ne commencera désormais qu'au cours élémentaire. Tandis que l'ancien plan d'études prévoyait, dès le cours préparatoire, de petites dictées, à la vérité très rudimentaires, le Conseil supérieur a préféré réserver la dictée pour le cours élémentaire : au cours préparatoire, on se bornera à attirer l'attention des enfants, pendant la lecture, sur l'orthographe de certains mots; on pourra d'ailleurs les leur faire copier, lorsqu'ils ne s'écrivent pas comme ils se prononcent, afin d'associer très étroitement dans les esprits leur représentation motrice à leur représentation visuelle et à leur représentation auditive : ce sera le moyen le plus sûr de fixer dans la mémoire l'orthographe de ces mots difficiles. Mais ces exercices modestes ne constituent qu'une « initiation » à l'orthographe et une sorte de parenthèse dans l'enseignement de la lecture.

Au contraire, l'enseignement grammatical a sa place à part dans le programme du cours élémentaire. Mais il doit être extrêmement simple. Il ne doit porter que sur les éléments essentiels de la proposition. Pas de syntaxe. Pas d'analyse. Pas de leçons sur les mots invariables. Dans l'étude du verbe, laisser de côté la forme passive et la forme pronominale; se contenter de la

forme active. Dans la forme active elle-même, laisser de côté les temps désuets; s'abstenir de faire apprendre par cœur ces passés antérieurs, ces futurs antérieurs, ces plus-que-parfaits du subjonctif que l'enfant, selon toute vraisemblance, n'aura jamais l'occasion d'employer. La première année, ne parler que des verbes du premier groupe (infinitif en *er*). Jamais nous ne répéterons assez qu'il faut simplifier l'enseignement grammatical.

De même qu'il doit être simple, l'enseignement grammatical doit être concret. Le maître doit partir des textes placés sous les yeux des enfants pour leur faire comprendre la fonction habituelle du nom, de l'article, de l'adjectif, du pronom et du verbe. Il ne s'agit pas de formuler des définitions abstraites dont une connaissance plus approfondie de la langue ferait vite apparaître le caractère artificiel. Il s'agit d'amener les enfants, par la pratique du langage parlé ou écrit, à classer avec une suffisante précision les formes verbales sous les rubriques que les grammairiens ont imaginées pour mettre un peu d'ordre dans le chaos des réalités linguistiques. Puis, une fois que les élèves auront acquis ces connaissances, on les priera d'en faire l'application et d'accorder entre eux les articles, les adjectifs et les noms, les verbes et les sujets.

Entre autres exercices, on leur donnera des dictées. Mais ces dictées seront des dictées préparées : on n'obligera pas les enfants à inventer ou à deviner l'orthographe de mots inconnus, on la leur fera connaître d'avance; on ne laissera d'autre soin à leur intelligence que celui d'appliquer les règles qu'ils ne doivent pas ignorer. On évitera ainsi le reproche qui a été fait, non sans raison, à l'antique dictée, celui d'enraciner dans la mémoire motrice de l'écolier de mauvaises habitudes graphiques et de le condamner, la faute une fois commise par le fait d'une ignorance excusable, à la répéter à perpétuité.

Au cours moyen, la méthode de l'enseignement grammatical ne change pas : on va toujours de l'exemple à la règle et de la règle à l'application. Mais la matière des leçons devient plus copieuse : toutes les espèces de mots sont étudiées, toutes les formes du verbe (sans qu'il soit nécessaire de parler, plus qu'au cours élémentaire, des temps désuets). On étudie non seulement la proposition mais la phrase, non seulement les éléments constitutifs de la phrase, mais, si l'on peut dire, ses silences : les signes de ponctuation. Il ne s'agit toujours que d'une étude succincte, sans subtilités d'analyse, et c'est à dessein que le programme ne

reproduit pas la traditionnelle distinction entre analyse logique et analyse grammaticale. Mais, si simple qu'elle soit, l'étude est maintenant assez complète. Aussi à côté des dictées préparées peut-on recommander les dictées de contrôle qui permettent de voir si l'enfant a bien appris et bien retenu les principales règles de la grammaire.

La méthode ne change pas plus au cours supérieur qu'au cours moyen : elle demeure concrète et inductive. Mais jusqu'à présent on s'était contenté d'indiquer les règles. Voici maintenant les irrégularités. Sans doute, on s'en tiendra aux exceptions les plus usuelles; on se gardera d'insister sur celles qui, encore usitées, tendent à disparaître. Loin d'être abrogé, l'arrêté du 26 février 1901 sur les « tolérances grammaticales » doit être rigoureusement appliqué. Mais il faut l'appliquer selon son esprit. Trop souvent, il n'a servi qu'à compliquer l'enseignement, l'enfant étant obligé d'apprendre par cœur non seulement la règle et l'exception, mais « la tolérance ». Il doit être bien entendu que, lorsqu'on tolère qu'une exception disparaisse, il ne doit rester dans l'enseignement que la règle. « Tous les adjectifs s'accordent avec le nom auquel ils se rapportent. » Si nous admettons qu'on ne fait pas de faute en appliquant cette règle même aux adjectifs placés immédiatement avant le nom (exemple : feue la reine), il est inutile de faire apprendre aux enfants que, dans ce cas, l'ancienne grammaire obligeait à laisser l'adjectif invariable. Même au cours supérieur, l'enseignement grammatical doit demeurer simple. Non seulement l'arrêté de 1910 sur la nomenclature doit être respecté; mais on ne fera grief à personne d'aller plus loin dans la voie de la simplification. Et si, dans le nouveau plan, la syntaxe passe du cours moyen au cours supérieur, ce n'est pas pour qu'elle soit enseignée avec plus de détails. Peu de notions, mais des notions précises, si bien assimilées que l'enfant les applique inconsciemment lorsqu'il parle ou lorsqu'il écrit, voilà tout ce que nous demandons à l'enseignement grammatical.

5° *Exercices de composition.* — Reste un exercice important, celui qui permet de vérifier l'efficacité des autres, celui qui, maintenant et plus tard, permettra le mieux d'apprécier la culture de l'enfant, celui qui lui rendra le plus de services dans la vie, la composition française. Cet exercice apparaît au cours élémentaire, mais il n'y apparaît que timidement. Il ne saurait être question de faire composer à des enfants de sept ans de véritables rédactions. Nous ne leur demandons pas même un paragraphe

Nous ne leur demandons que de petites phrases .Si nous n'avons pas encore obtenu dans l'enseignement du français tous les résultats que nous souhaitons, c'est peut-être parce que, trop ambitieux, nous avons eu le tort de faire commencer trop tôt les exercices de rédaction. L'enfant ne peut rédiger que lorsqu'il possède non seulement une assez riche collection d'idées, mais une assez riche collection d'expressions. Il faut que toutes les autres disciplines (littéraires, historiques et scientifiques) aient accumulé dans son esprit des faits et des notions; mais il faut aussi que tous les autres exercices (la lecture et la récitation, les exercices de vocabulaire et d'élocution, les leçons de grammaire et d'orthographe) aient assoupli son langage et aplani les difficultés matérielles que rencontre tout écrivain novice. Il faut donc procéder par étapes. Que l'enfant apprenne d'abord à exprimer une idée, c'est-à-dire à assembler les éléments d'une proposition, à écrire correctement une phrase simple. Si, au terme du cours élémentaire, il est rompu à cet exercice, il n'aura pas perdu son temps.

Au cours moyen, il apprendra à combiner des phrases. Moins exigeant à cet égard que l'ancien plan d'études, le nouveau conseille aux instituteurs de borner l'effort des enfants de dix ans à la construction d'un paragraphe. Après avoir imaginé quelques phrases sur un sujet déterminé, les grouper logiquement en un développement d'une douzaine ou d'une quinzaine de lignes, voilà tout ce qu'on demande à ces enfants. C'est tout ce qui sera demandé à la première partie de l'examen du certificat d'études primaires, à celle qui sanctionnera les études faites au cours moyen. L'épreuve qui suivra la dictée comportera « trois questions relatives l'une à la connaissance de la langue et les deux autres à l'intelligence du texte dicté » : le candidat qui aura répondu à ces trois questions en quelques phrases simples et correctes sera assuré de recueillir une bonne note.

La véritable rédaction n'apparaîtra qu'au cours supérieur. A ce moment, l'enfant possède un assez grand nombre d'idées, tient à sa disposition un assez grand nombre d'expressions, et il a suffisamment développé ses facultés de jugement et de raisonnement pour pouvoir coordonner logiquement ses idées et ses phrases. Quels sujets lui seront proposés? Peut-être s'est-on, au cours des vingt dernières années, trop étroitement enfermé dans les sujets de pure description. Peut-être a-t-on cru trop volontiers que l'enfant est un être exclusivement sensoriel ou qu'il était nécessaire de faire avant tout l'éducation de ses sens. En réalité, il possède une vive sensibilité, une fraîche imagination,

et l'on ne saurait, sans risquer d'atrophier ces précieuses facultés, l'emprisonner dans le monde de ses sensations immédiates. Dans ce monde même, ce qui l'intéresse le plus, c'est l'activité des êtres, le mouvement des objets; aussi préfère-t-il la narration d'un drame à la description d'un spectacle inanimé. Même fictive, la lettre lui plaît parce qu'elle donne une apparence de vie au sujet qu'il traite. Aussi le Conseil supérieur a-t-il tenu à ne pas restreintre la liberté des maîtres dans le choix des sujets : tel est le sens de l'*etc.* qui suit la liste des exercices de rédaction qui pourront être faits au cours supérieur.

Cette liberté doit aller jusqu'à laisser, au moins de temps à autre, les enfants eux-mêmes choisir leurs sujets de rédaction. La méthode qui, depuis 1909, produit dans l'enseignement du dessin des résultats si appréciables doit être, sans hésitation, appliquée à l'enseignement du français. Le dessin libre doit avoir lieu pendant la rédaction libre. De même que le dessin libre révèle chez maint enfant des qualités insoupçonnées : le sens de l'observation, du pittoresque, de l'humour, de même la rédaction libre mettra en valeur tantôt la spontanéité et la fraîcheur des sentiments, tantôt le goût littéraire, tantôt l'ingéniosité intellectuelle de nos élèves. Et surtout, elle leur inspirera le désir d'écrire, sans lequel tous nos efforts demeureraient vains.

Que le sujet soit libre ou non, il conviendra d'éviter qu'une préparation collective trop directe et trop précise enchaîne, au moment où ils auront à le traiter, la liberté des écoliers. Quels qu'ils soient, les sujets doivent être à la portée de l'enfant; il doit posséder, soit dans son expérience personnelle, soit dans son imagination, soit dans sa mémoire, soit dans ses livres, les matériaux nécessaires pour bâtir son petit édifice. Il est donc inutile — et il est dangereux — de faire à sa place sa besogne, de lui tracer avec trop de minutie le chemin qu'il aura à parcourir. Toujours prêt à donner des conseils individuels, s'ils sont requis ou s'ils paraissent indispensables, le maître s'abstiendra de tracer d'avance un plan détaillé qui interdirait aux enfants de révéler toutes leurs aptitudes et même d'exprimer leurs véritables sentiments. Fournir aux enfants des idées et des expressions toutes faites, c'est refouler leurs pensées personnelles, dont nous avons le devoir de favoriser l'éclosion; c'est stériliser leur esprit, que nous avons le devoir de féconder.

D'une manière générale, toute méthode est mauvaise si elle n'inspire pas à l'enfant le désir de traduire ses impressions et de chercher, pour cette traduction, l'expression adéquate. Toute

méthode est bonne si elle lui inspire ce double désir. Elle est parfaite si ce désir croît, chez l'écolier, jusqu'à la passion ou l'enthousiasme. Or, nul n'éprouve le besoin de traduire ses impressions s'il ne les ressent vivement. Il importe donc que les impressions de l'enfant soient vives. L'intérêt qu'il prendra aux autres leçons rejaillira sur l'enseignement du français. Si l'on sait, en histoire, faire vivre sous ses yeux Charlemagne ou Bayard, il éprouvera le besoin de raconter à sa manière leur vie et d'exprimer ses sentiments à leur égard. Si, en promenade scolaire, il s'enthousiasme pour la beauté d'une fleur, il éprouvera le besoin soit de la dessiner, soit de la décrire, soit de la dessiner et de la décrire. Si, en lisant des vers, il est amené à admirer la qualité des images et l'harmonie des sons, il ne pourra plus s'abstenir d'imiter le poète et il cherchera, tout au moins, à éviter les banalités et les cacophonies. A la condition qu'il soit vivant, qu'il intensifie les impressions de l'enfant en le faisant activement participer à la recherche de la vérité, tout enseignement collabore à l'enseignement du français. Nous obtiendrons en cette matière de meilleurs résultats quand non seulement nos leçons de français, mais toutes nos leçons feront plus que par le passé appel à l'activité et confiance en la liberté de l'écolier.

Histoire et géographie.

On s'est parfois demandé quel devait être, à l'école primaire, le caractère de l'enseignement historique et géographique : on a voulu opposer le point de vue scientifique et le point de vue civique, les uns soutenant que l'historien, même à l'école primaire, ne doit avoir d'autre souci que de dire toute la vérité, les autres estimant que l'instituteur doit surtout s'attacher à cultiver, par le récit des gloires et par la description des beautés de notre pays, le sentiment patriotique.

Nous nous refusons à poser le problème en ces termes. Nous nous refusons à opposer les droits de la science et les droits de la France. Le patriotisme français n'a rien à craindre de la vérité. Ce ne sont pas seulement des gloires communes, ce sont aussi, ce sont surtout les souffrances communes qui scellent l'unité nationale. L'instituteur n'a pas à les dissimuler. Certes, l'enfant de l'école primaire est trop jeune pour qu'on étale devant lui et qu'on livre à sa libre discussion tous les documents sur lesquels

pâlissent les historiens. Mais l'instituteur peut, sans hésiter, lui raconter l'histoire de notre pays telle qu'elle résulte des recherches impartiales des savants. La place de la France dans le monde est assez grande, son rôle assez noble pour qu'un enseignement sincère, soucieux de la vérité jusqu'à l'intransigeance, favorise l'éclosion et l'épanouissement du sentiment patriotique. Et tel doit être le but de l'enseignement historique et géographique à l'école primaire.

Ce but étant ainsi défini, quelle place devons-nous faire à l'histoire et à la géographie dans notre emploi du temps?

« L'enseignement de l'histoire et de la géographie, auquel se rattache l'instruction civique, disait l'ancien article 19 de l'arrêté du 18 janvier 1887, comportera environ une heure de leçon tous les jours. »

En fait, l'instruction civique a le plus souvent été détachée de l'enseignement historique et géographique pour être rattachée à la morale, et nous venons de sanctionner cet usage. En fait, on ne consacre guère à l'enseignement historique et géographique qu'une leçon d'une demi-heure par jour (3 leçons d'histoire et 2 de géographie par semaine). Et ce temps paraît suffisant. Le Conseil supérieur a estimé qu'il était inutile de réserver une classe spéciale à l'histoire et à la géographie dans la section préparatoire : à six ans, les enfants ne peuvent pas encore acquérir les notions de temps et d'espace, de distance dans le temps et dans l'espace qui sont indispensables pour qu'une leçon soit vraiment une leçon d'histoire ou de géographie. Il a été entendu que, dans les entretiens de morale, on n'oublierait pas de raconter la vie des grands hommes, que dans les leçons de choses on ne négligerait pas de montrer aux enfants — et de leur commenter — des images représentant différents pays, différents sites, des caps et des golfes, des végétations tropicales et des glaces polaires. A cela se réduiront, pour les petits, l'histoire et la géographie. En revanche, aux cours moyen et supérieur, l'horaire comportera trois heures par semaine (et non deux heures et demie); chaque leçon durera un peu plus d'une demi-heure — ou bien l'on fera chaque semaine six leçons d'une demi-heure au lieu de cinq — de manière à pouvoir donner un peu plus d'ampleur aux exposés sans négliger les interrogations.

Histoire. — En histoire, l'ancien plan d'études (arrêté du 4 janvier 1894) répartissait ainsi qu'il suit le temps à parcourir : au cours élémentaire, l'histoire de France jusqu'à la fin de la guerre de Cent ans; au cours moyen, l'histoire de France depuis la fin

de la guerre de Cent ans. Une autre répartition a paru mieux équilibrée, celle qui fixe à l'année 1610 la limite des deux cours. Dans les écoles où le cours élémentaire comprend deux classes, on pourra d'ailleurs subdiviser le programme de telle façon que la 1re division étudie l'histoire de France depuis les origines jusqu'en 1453 et la seconde de 1453 à 1610. Il n'est pas douteux que les problèmes posés par la Renaissance et la Réforme exigent plus de maturité que n'en peuvent avoir des enfants de huit ans. Mais il ne s'agit pas de poser ces problèmes sous leur aspect philosophique. Il s'agit exclusivement de planter dans la mémoire des enfants des jalons qui leur permettront de se reconnaître au milieu des faits et de se représenter les événements à leur plan respectif dans le passé.

De même, dans les écoles où le cours moyen comprend deux classes, on devra subdiviser le programme de telle manière que la 1re division aille de 1610 à 1815 et la seconde de 1815 à 1918. Le Conseil supérieur estime qu'on ne saurait accorder trop d'importance aux événements rapprochés de nous : leur connaissance précise est l'un des moyens les plus puissants dont nous disposions pour former les futurs citoyens français.

Comme l'ancien plan d'études, le nouveau a tenu à donner aux élèves du cours supérieur une idée des civilisations anciennes et une idée de l'histoire générale. L'étude de l'histoire générale sera faite en fonction de l'histoire de France; elle fournira l'occasion de reviser l'histoire nationale, mais cette revision ne risquera pas de paraître fastidieuse à l'écolier, car elle sera faite à un point de vue nouveau pour lui. Les notions d'histoire ancienne seront très succinctes; il n'y aura pas lieu de raconter la suite des événements, mais de citer les grands noms et les grands faits et de présenter un tableau sommaire des civilisations de l'Antiquité. Si simples que doivent demeurer ces leçons, elles sont indispensables pour que l'éducation donnée aux petits Français soit une modeste mais véritable culture.

Le Conseil supérieur n'a pas eu à délibérer sur la méthode à suivre dans l'enseignement historique, et, ici comme ailleurs, il laisse aux maîtres une grande liberté. Il a cependant tenu à réagir contre la tendance de certains pédagogues qui, pour éviter de faire un appel excessif à la mémoire, en viendraient à éliminer de l'enseignement historique les dates sans lesquelles il n'y a pourtant pas d'histoire puisque, sans elles, il n'y a pas d'ordre dans le temps. Le Conseil supérieur a précisé qu'il faudrait faire connaître aux enfants non seulement les principaux faits de notre histoire

nationale, mais leurs dates. Ces dates ne doivent pas être nombreuses : si l'écolier du cours élémentaire en retenait une trentaine pour les seize siècles qu'il doit parcourir, ce serait suffisant. Et l'écolier du cours moyen n'aurait guère besoin d'en retenir davantage pour les trois siècles suivants. Mais il importe que ces dates soient reliées aux faits par une association indissoluble, que le fait évoque immédiatement dans l'esprit la date à laquelle il s'est produit. C'est à cette condition seulement que l'écolier saura repérer les faits dans la durée et aura une idée de l'évolution historique.

La liberté du maître dans le choix des méthodes est encore limitée par les lois de la psychologie enfantine. Certaines méthodes ont été mises à la mode qui sont contraires à ces lois. Telle est celle qui, croyant s'appuyer sur une règle pédagogique certaine (aller du connu à l'inconnu), conseille de remonter du présent au passé. Tout d'abord, cette méthode est, à la lettre, impraticable; il est impossible de raconter les événements en renversant rigoureusement leur ordre, c'est-à-dire en exposant leur terme comme s'il était leur début : il est impossible de retourner le temps comme un gant. En fait, les partisans de cette méthode commencent par la dernière période de l'histoire prise à partir d'un certain moment et l'exposent *en suivant l'ordre du temps*; puis ils attaquent l'avant-dernière période et l'exposent jusqu'au début de la dernière *en suivant l'ordre du temps*. Et ainsi de suite. Ils ne remontent pas le cours du temps. Ils le descendent mais ils font de temps à autre un saut en arrière. Cette méthode n'a pas seulement l'inconvénient d'être bizarre. Elle fausse dans l'esprit des enfants le sens du temps et le sens de l'histoire. Pour nos écoliers — les instituteurs s'en aperçoivent bien, et on l'a dit fort justement au Conseil supérieur — ce qui s'apprend en premier lieu s'est passé en premier lieu; ce qui s'apprend en dernier lieu s'est passé en dernier lieu. Si l'on parlait de Vercingétorix après avoir parlé de Clovis, les enfants croiraient que Vercingétorix est venu après Clovis. La connaissance même des dates serait impuissante à réagir contre cette croyance d'autant plus solide qu'elle serait plus spontanée. Ou plutôt cette croyance lutterait contre la connaissance des dates et jetterait le trouble dans l'association que nous voulons indissoluble entre le fait et sa date. Il existe, d'ailleurs, un autre moyen, plus sûr, d'appliquer en histoire la règle qui conseille d'aller du connu à l'inconnu. C'est, à chaque période, de saisir toutes les occasions pour comparer le passé au présent, en faire sentir les oppositions, les diffé-

rences ou les analogies, marquer les points sur lesquels l'humanité a évolué, ceux sur lesquels elle reste fidèle à elle-même. Il est utile, lorsqu'on emploie cette méthode comparative, de remonter le cours du temps, mais c'est après l'avoir descendu. Lorsqu'on a raconté l'histoire d'un siècle, on peut demander aux enfants de faire effort pour se représenter l'état de la civilisation pendant ce siècle, les moyens qui étaient à la disposition des hommes pour subvenir à leurs besoins matériels et moraux, leur habitation, leur vêtement, leur alimentation, leurs routes, leur gouvernement, leurs connaissances et leurs croyances. On peut leur demander surtout de faire effort pour se représenter les lacunes de la civilisation ancienne par rapport à la nôtre, de faire effort pour rechercher, parmi nos ressources économiques et intellectuelles, celles qui faisaient défaut à nos devanciers. L'enfant a peine à concevoir que les hommes aient vécu sans les commodités dues à la science du XIXe et du XXe siècles. Et l'on ne peut, sans ces espèces de retours sur le passé, lui faire sentir, lui faire « réaliser » le progrès accompli. Mais encore faut-il qu'il ait d'abord commencé par fixer dans son esprit l'ordre exact des événements historiques.

La comparaison du passé et du présent sera l'un des moyens de rendre vivant l'enseignement historique. Tous les moyens que l'on pourra employer pour obtenir ce résultat seront bons, à la condition qu'on ne tombe pas dans des exagérations puériles. Sous prétexte de nouveauté pédagogique, gardons-nous de fausser la réalité historique. Autant il est recommandable de placer sous les yeux des enfants des documents authentiques (pièces de monnaie, vieux papiers, etc.), de leur montrer et de leur commenter les monuments ou les débris de monuments de chaque époque, d'illustrer l'histoire générale grâce aux souvenirs pris dans l'histoire locale, autant il est dangereux de les faire assister ou participer à des « reconstitutions » où la vérité historique est fatalement violée. Le cinéma lui-même, si utile lorsqu'il s'agit de reproduire des scènes réelles, le mouvement et la vie des objets ou des êtres actuels, risque de transformer l'histoire en un roman à la Dumas père et de créer, par suite, dans l'esprit de nos écoliers, de déplorables erreurs. L'histoire est une résurrection, soit. Mais le passé n'en est pas moins le passé. Et c'est donner de lui une idée fausse que de faire croire qu'il est le présent.

Géographie. — En arrivant au cours élémentaire, l'enfant possédera dans sa mémoire visuelle de nombreuses images, mais il n'aura pas encore acquis de notions géographiques. Celles qu'on

lui donnera dans ce cours seront les plus simples, celles sans lesquelles il ne pourrait pas aller plus avant. Les leçons de géographie seront d'abord des leçons de choses. Elles se donneront de préférence dans la cour de l'école ou mieux en promenade. C'est sur le terrain qu'on enseignera aux enfants ce que c'est que l'horizon, les accidents du sol, les points cardinaux, et aussi ce que c'est qu'un cap ou un golfe, un isthme ou un détroit : même loin de la mer, les eaux et les terres fournissent des images approchées de ces faits géographiques.

Lorsqu'il sera en possession du langage géographique, et que ce langage ne sera plus pour lui pur verbiage, lorsqu'il saura mettre une réalité sous les mots parce qu'il n'aura pas appris les mots sans avoir vu ces réalités ou leurs représentations figurées les plus parfaites, l'enfant commencera à étudier la description de la terre. Le programme du cours élémentaire est très vaste (puisqu'il embrasse la terre entière — l'Europe comprise — en insistant légèrement sur la France), mais il est très simple. L'écolier devra se rendre compte non seulement de la forme de la terre, de ses zones climatiques, de la répartition des continents et des océans, mais de l'importance relative des diverses parties du monde, des races qui les habitent, des pays qu'on y distingue. Il ne sera pas interdit de faire connaître quelques-unes des principales villes où les hommes se rassemblent, quelques-unes des grandes chaînes de montagnes, quelques-uns des grands fleuves qui donnent à chaque continent sa physionomie. Mais il serait abusif de faire retenir aux élèves, dans cette 1re année du cours élémentaire, plus d'une cinquantaine de noms propres de cette nature.

De même, la description de la France, pendant la 2e année du cours élémentaire (dans les écoles où ce cours comprend au moins deux classes) doit demeurer sommaire. C'est ici tout particulièrement qu'il faut savoir se borner. Pour prendre un exemple, nous serions parfaitement satisfaits si l'élève du cours élémentaire à qui l'on demanderait d'indiquer les villes que rencontrent nos fleuves se bornait à citer, sur la Seine, Paris, Rouen et le Havre; sur la Loire, Orléans et Nantes; sur la Garonne, Toulouse et Bordeaux; sur le Rhône, Lyon. Nous n'exigerions pas de lui la connaissance des affluents de ces fleuves à moins qu'ils ne fussent — telle la Saône — presque aussi importants que les fleuves eux-mêmes. Nous n'exigerions pas de lui la connaissance des chefs-lieux de départements, ni peut-être même celle des départements. Qu'il possède une représentation vivante des grandes régions de la France, qu'on lui en montre des images variées (c'est ici que le

cinématographe et la projection fixe feront merveille), et qu'il groupe ces souvenirs concrets autour de quelques noms propres bien choisis et parfaitement retenus, associés à des réalités géographiques exactement localisées : c'est assez. Plus tard, il brodera sur ce canevas. Il exécutera des variations sur ce thème. Ce qui est indispensable pour l'instant, c'est que le thème soit parfaitement su, puisse être récité sans une faute; c'est que l'idée de la Seine appelle immédiatement, par une association indissoluble, dans l'esprit l'idée de Paris, Rouen, le Havre, et devant les yeux la vue de ces villes à leur place exacte sur la carte. Ce qui est indispensable, c'est que le canevas soit solide.

Le cours moyen est exclusivement consacré à la géographie de la France. On s'est demandé si ce programme ne serait pas trop court : beaucoup d'enfants, qui ne dépassent pas le cours moyen, seront-ils condamnés à ignorer le reste du monde? Mais nous devons observer que le reste du monde est, très sommairement il est vrai, étudié dans le cours élémentaire; doit-on, pour des enfants qui ne passeront pas au cours supérieur, obliger les mieux doués à piétiner sur place, à ressasser perpétuellement les mêmes programmes? D'autre part, il ne faut pas oublier que la France est une puissance mondiale, qu'elle possède des colonies dans toutes les parties de la terre, que l'étude de ces colonies est inscrite au programme du cours moyen, et qu'on ne peut les étudier sans les situer au milieu des autres pays, sans dire un mot, par conséquent, du reste du monde. N'ayons donc aucun scrupule à retenir pendant deux années l'attention des jeunes Français sur la France. Donnons-leur de leur pays, de la mère patrie et de ses filles lointaines, une image aussi riche que possible. Ce qui ne veut pas dire qu'il faille confier à leur mémoire une énorme quantité de noms propres et de termes techniques. Bannissons au contraire les énumérations devenues inutiles et n'attendons pas la suppression des sous-préfets pour proscrire la récitation de la liste des sous-préfectures. Ce sont des faits, des faits rattachés à leurs causes, des faits coordonnés et systématisés, ce sont des faits et des idées, ce ne sont pas des mots qu'il faut déposer dans les esprits.

Même méthode au cours supérieur : mais ici, de même qu'en histoire, nous étendons l'horizon de nos élèves au delà de la France, et, tout en revisant la géographie de notre pays, nous leur faisons connaître avec plus de détails qu'au cours élémentaire l'Europe et les grands pays du monde. Avec plus de détails, mais sans abuser des noms propres et des mots techniques. L'enfant

de l'école primaire peut entendre parler d'un grand nombre de villes; il n'a pas à en retenir tous les noms; même pour de grands pays, il lui suffira de retenir celui de la capitale. Inutile de charger sa mémoire de noms qu'il oubliera fatalement, que nous oublions tous, que nous avons raison d'oublier, qu'il suffit de savoir retrouver à l'occasion grâce aux livres et aux atlas. Et de même l'enfant de l'école élémentaire n'a pas besoin de connaître les théories géographiques, ni les termes empruntés aux autres sciences dont se sert le géographe moderne. Il est inutile de lui parler de synclinaux et d'anticlinaux; il n'est peut-être pas nécessaire de lui parler d'isothermes et d'isobares. Les faits représentés par ces mots peuvent s'expliquer en langage courant. Et, s'ils sont utiles pour abréger les discussions des savants, il n'est pas nécessaire de les imposer à la mémoire des enfants.

A tous les cours, la leçon de géographie doit être accompagnée de croquis exécutés par les enfants. Un croquis leur sera demandé à l'examen du certificat d'études. C'est un exercice indispensable pour graver dans l'esprit les faits géographiques et leurs relations essentielles. Mais ici encore on se gardera de tomber dans l'exagération et d'exiger des enfants des cartes trop détaillées : ces exercices, outre qu'ils prennent un temps excessif, ont l'inconvénient de retenir l'attention sur le travail matériel de dessin plus que sur la signification géographique du pays dessiné. Et ils ont surtout l'inconvénient d'encombrer la mémoire de mots inutiles. Rendons vivant et concret l'enseignement de la géographie. Mais n'hésitons pas à le simplifier. Nulle part, ce mot d'ordre n'est plus opportun qu'en ce domaine où les résultats répondraient mieux aux efforts si l'on consentait à lui obéir.

Calcul, arithmétique et géométrie.

L'ancien horaire prévoyait « pour l'arithmétique et les exercices qui s'y rattachent », trois quarts d'heure ou une heure par jour de classe. Nous n'avons guère modifié ces proportions, puisque nous prévoyons :

Au cours préparatoire, deux heures et demie par semaine, soit en moyenne une demi-heure par jour de classe;

Au cours élémentaire, trois heures et demie par semaine, soit en moyenne plus de 40 minutes par jour de classe;

Au cours moyen, quatre heures et demie par semaine, soit en moyenne plus de 50 minutes par jour de classe;

Au cours supérieur, cinq heures par semaine, soit en moyenne une heure par jour de classe.

Les idées directrices de l'ancien programme ne sont pas davantage abandonnées. Si nous avons modifié le texte de 1887, c'est pour en mieux marquer l'esprit. On s'en rendra nettement compte en juxtaposant les deux rédactions.

Par exemple, le texte de 1887 : « Premiers éléments de la numération orale et écrite » a été traduit en 1923 par : « Comptez des *objets*, en écrire le nombre. »

Le texte de 1887 : « Les quatre opérations sur des nombres » est devenu : « Ajouter ou retrancher des groupes *d'objets*; additionner ou soustraire les nombres correspondants. — Compter par 2, par 3, par 4, multiplier par 2, par 3, par 4.... »

Ainsi est consacrée la méthode qui consiste, au cours préparatoire comme à l'école maternelle, à placer entre les mains des enfants des objets (boutons, graines, bûchettes, etc.) qu'ils ont à grouper, séparer, combiner de diverses manières pour se rendre compte, par les yeux et par la main, de la signification réelle des calculs les plus simples.

Partout l'opération manuelle précède l'opération arithmétique; l'expression du langage courant précède l'expression du langage mathématique. Partout le souci de marquer que l'enseignement doit être concret, simple, progressif. C'est sur les faits qu'il faut appuyer les calculs, les idées.

Dans les programmes d'aujourd'hui, pas plus que dans ceux d'hier, on ne craint d'aborder des notions inscrites sous le titre un peu effrayant de « géométrie », mais il faut entendre par là « forme des champs, mesures sur le terrain ». Il s'agit d'opérations réellement exécutées avec un ruban gradué, avec une règle graduée, accessibles en pratique à de jeunes enfants. Le texte porte en effet « mesurer des longueurs. Apprécier les distances par l'œil et contrôler par la mesure directe ». On opérera dans la cour, dans la salle de classe, parfois sur le pupitre.

Il faut signaler (pour le cours élémentaire) une intention qui se manifeste dès la première ligne : « Numération décimale : le mètre, le gramme.... » Quand on donnera en classe le principe de la numération décimale, après l'exemple des nombres ordinaires (10 unités valent 1 dizaine), on ajoutera aussi, *sans retard*, les exemples tout à fait pareils : 10 mètres valent 1 décamètre, 10 grammes valent 1 décagramme. — Ainsi le système légal des mesures, système *décimal*, appuiera la leçon sur la numération.

L'étude des sous-multiples du mètre, du gramme, se fera plus

tard, quand on aura à parler des nombres décimaux. Et ici, plus encore que dans le cas précédent, le système décimal servira de base, et de base presque unique, aux études des nombres. Les élèves comprendront ce qu'est un dixième de mètre, un dixième de gramme, avant de comprendre ce qu'est un dixième d'unité.

Ainsi le système légal des mesures ne se distingue pas de la numération décimale, au moins à l'origine. Mais on remarquera que le programme, dans sa rédaction actuelle, sépare en trois parties l'étude du système légal : « Système des mesure légales à base dix, à base cent, à base mille. »

On a vu au cours élémentaire le mètre, le gramme et leurs multiples, et voilà commencé le système légal à base dix; il suffit, pour en finir, de parler des sous-multiples du mètre, des sous-multiples du gramme, ce que l'on fera au cours moyen.

Remarquons que, de cette manière, on épuise d'abord les grandeurs que l'on *mesure*, avec ce qu'on appelle parfois des unités effectives.

Mais, les surfaces, on ne les mesure pas effectivement : on les calcule, en appliquant des formules. On les exprime en se plaçant dans un système de numération à base *cent*. — Les volumes ensuite, on ne les mesure pas non plus; on les calcule, on les exprime en se plaçant dans un système de numération à base *mille*.

Voilà qui justifie la modification adoptée dans la rédaction actuelle. Mais le nouveau texte implique un simple changement dans l'ordre des leçons et non dans leur étendue. Il y a là un effort de simplification et non une modification radicale.

Un autre changement de même nature, simple interversion de deux chapitres, se présente au sujet des *fractions*.

Pratiquement, l'étude des sous-multiples dans les mesures légales à base *dix*, conduit aux nombres *décimaux*. Rien, logiquement, ne distingue les nombres décimaux des nombres entiers; aussi leur étude, suite immédiate de ce qu'on sait déjà, les calculs où ils interviennent, analogues à ceux qu'on a souvent exécutés, n'embarrassent guère les élèves.

Or, ces nombres décimaux peuvent s'écrire comme fractions décimales, presque immédiatement. Et c'est ce que demande le programme actuel, en vue de sérier les difficultés. — On écrira donc ces nombres comme fractions : 0, 1 . . . . . $\frac{1}{10}$;

0,01. . . . . $\frac{1}{100}$;

On aura des fractions à dénominateur 10, 100, 1000.... On fera

sur ces fractions particulières tous les exercices de réduction au même dénominateur, d'addition, de soustraction, etc. — Dans la suite, pour les fractions ordinaires, selon toute vraisemblance, les élèves seront moins surpris, mieux préparés. La voie inclinée sera plus aisée que la voie abrupte.

Mais voici maintenant un changement plus marqué, une suppression qui provoquera peut-être des regrets chez certains maîtres. Le programme du cours supérieur ignorera désormais l'étude des nombres premiers, les caractères de divisibilité, le plus grand commun diviseur, en un mot, tout ce qui est arithmologie pure. Faut-il le déplorer?

Évidemment ces questions font la joie de quiconque a du goût pour les mathématiques. Elles continueront d'ailleurs à faire la joie de ceux qui, à l'École Normale par exemple, poursuivront leurs études. Mais dans nos écoles élémentaires, pour des enfants qui n'ont pas treize ans, pouvons-nous, en toute tranquillité, laisser subsister des enseignements de luxe ? — Des vœux unanimes, répétés, réclamaient des programmes allégés et pratiques. Un sacrifice a paru nécessaire. Il faut bien se résigner à ce qu'on a souhaité et exigé. Qui serait assez insensé pour réclamer l'inscription au programme de tout ce qui est la fleur des disciplines variées? Les mathématiques ont bien d'autres chapitres aussi élégants; l'histoire, la philosophie, les lettres, les sciences de la nature, l'astronomie, n'offriraient-elles pas, sans fin, des chapitres rivalisant de charme avec les nombres premiers? Mais hélas! l'art est long et les années sont brèves.

Ajoutons qu'il sera permis de faire en classe des problèmes, des exercices de calcul, où les mots « nombres premiers », « diviseurs communs », « caractères de divisibilité » pourront être employés. Ce qui est supprimé, c'est le « cours », « l'étude théorique » de cette arithmologie. Il est permis en histoire de parler de *self government*, ce n'est pas une raison pour que les historiens réclament l'enseignement de l'anglais à l'école primaire.

Il reste encore, après la suppression de cette arithmologie, assez de calculs au cours supérieur, assez de formules, assez de problèmes, assez de géométrie pour meubler l'esprit de connaissances utiles et pour lui donner souplesse et vigueur. Nous devons même signaler une addition qui, si soucieux que nous fussions d'alléger le programme, nous a paru nécessaire : l'algèbre pénètre à l'école primaire. Il ne saurait être question, naturellement, de théories algébriques. Il s'agit simplement d'habituer les élèves à l'emploi des lettres, des signes et des solutions algé-

briques les plus élémentaires. N'oublions pas que l'algèbre est, à certains égards, une arithmétique simplifiée. Il n'est donc pas contraire à notre principe général d'initier nos élèves à la pratique de cet incomparable instrument de calcul.

Calculer, calculer rapidement et exactement, tel est l'objectif principal de l'enseignement mathématique à l'école primaire. La théorie ne doit intervenir que dans la mesure où elle est nécessaire pour justifier la pratique du calcul, la rendre plus agréable à l'enfant qui cherche à s'expliquer ce qu'il fait, la rendre plus féconde en la rendant plus intelligible. Durant le temps assigné à cet enseignement, les exercices de calcul ne sauraient être trop fréquents; en particulier, aucune classe d'arithmétique ne devrait s'écouler sans que des exercices de calcul mental aient été proposés aux élèves. C'est peut-être dans l'enseignement mathématique que nos instituteurs ont remporté jusqu'à présent leurs succès les plus incontestés. Il ne doivent pas s'en contenter. De nouveaux progrès seront accomplis si l'on s'efforce de rendre cet enseignement de plus en plus concret et de plus en plus pratique.

Sciences physiques et naturelles.

Les conférences pédagogiques de ces dernières années ont attiré l'attention des instituteurs sur le caractère que doit revêtir à l'école primaire l'enseignement des sciences physiques et naturelles. A l'heure où la puissance économique de notre pays, affaiblie par la guerre, doit reprendre sa plénitude, l'enseignement scientifique, même élémentaire, ne saurait servir seulement à former les esprits, il doit armer les travailleurs, augmenter le rendement de leur activité productrice. Aussi, tout en conservant partout sa méthode, méthode expérimentale propre à éveiller et à entretenir la curiosité intellectuelle, doit-il s'adapter aux besoins divers de ses élèves et varier selon leur milieu, selon leur sexe et selon leur éventuelle profession. Ces idées, admises en général au cours des conférences pédagogiques, appliquées dans les programmes locaux qui ont été rédigés à la suite de ces conférences, sont consacrées par le nouveau plan d'études. Si, destiné à toutes les écoles de la République, il est obligé de s'en tenir à des généralités, il n'en ouvre pas moins la porte à toutes les initiatives, à toutes les adaptations particulières.

Dans toutes les écoles, à tous les cours, la méthode employée doit être une méthode fondée sur l'observation et l'expérience.

C'est à dessein qu'on a effacé du programme, aux cours préparatoire, élémentaire et moyen, le titre : « Sciences physiques et naturelles », pour le remplacer par cette expression : « Leçons de choses, en classe et en promenade », expression conservée en sous-titre au cours supérieur lui-même. Elle signifie que le livre ne doit jouer, dans cet enseignement, qu'un rôle secondaire. Elle signifie que le maître n'a pas à faire de cours : il doit, en classe et en promenade, faire observer et faire expérimenter. Nous pourrions appliquer à l'école élémentaire ce passage des Instructions du 30 septembre 1920 concernant les écoles primaires supérieures :

« Le maître s'attachera à multiplier les expériences et à les réaliser avec des objets usuels.... Il importe que les élèves soient amenés à considérer les faits de la vie courante comme les expériences les plus instructives et qu'apparaisse toujours à leurs yeux le lien étroit qui unit le travail fait en classe avec les réalités du dehors. Aussi est-ce de produits naturels, de phénomènes familiers, d'opérations banales, que le maître partira pour aboutir par l'expérience ou l'observation aux connaissances énumérées dans les programmes. »

Les élèves prendront part, autant que possible, aux expériences en physique et en chimie, aux manipulations et aux dissections en histoire naturelle. — Il ne sera pas toujours possible (pour diverses raisons) de leur laisser le rôle principal, mais, au moins, on devra éviter de leur parler de choses inconnues. Ils auront devant les yeux les objets ou les phénomènes à étudier. Ainsi ils prendront l'habitude de voir, de fixer et de diriger leur attention, d'observer avec méthode, de préciser leurs constatations, d'imaginer parfois des expériences de contrôle. Un résultat sans prix sera obtenu s'ils arrivent à la notion essentielle des précisions numériques. Qu'ils apprennent enfin que les adverbes de quantité « un peu », « beaucoup »,... sont bien vagues et bien insuffisants si on les compare aux expressions 1, 2, 3, 4... ∞.

Il faut que l'école forme, exerce, développe l'esprit d'observation de nos élèves.

Au cours supérieur lui-même, l'enseignement doit se garder de devenir abstrait et livresque. On remarquera que la nouvelle rédaction omet les mots « pesanteur », « pression atmosphérique », « magnétisme », « électricité ». Ce n'est pas qu'ils soient proscrits. Mais, inscrits sur le programme, ces mots présentaient un double danger. Ils sont trop abstraits et trop généraux. Ils risquaient d'entraîner les maîtres à des développements de pure

théorie. On a préféré le texte : « Expériences simples ayant pour centre l'étude de la balance, du baromètre, du thermomètre, de la boussole.... » Préciser ainsi les instruments dont on fera usage, c'est marquer le caractère expérimental, le caractère de simplicité qu'il paraît essentiel de conserver à notre enseignement. C'est rester sur un terrain solide et bien limité [1].

C'est sur le même terrain que l'on doit se tenir lorsqu'on aborde l'étude des êtres vivants. Les enfants apporteront en classe ou recueilleront en promenade les plantes et les animaux qui feront l'objet des démonstrations et des leçons. On bannira les classifications compliquées et l'on s'en tiendra aux grandes divisions du règne animal et du règne végétal : pour chacune d'elles, l'étude se fera sur un être pris pour type. On bannira de même tous les termes techniques qui ne sont pas strictement indispensables; on ne retiendra que ceux qui sont, pour ainsi dire, passés dans le langage courant : il est inutile de parler d'androcée et de gynécée lorsqu'on peut dire : étamines et pistil. Simple et concret, tel doit être l'enseignement des sciences naturelles comme l'enseignement des sciences physiques.

Est-il nécessaire d'insister? Et n'avons-nous pas partie gagnée? Lors des conférences pédagogiques de ces dernières années, les maîtres de nos écoles n'ont-ils pas compris ou démontré eux-mêmes l'importance de la méthode expérimentale? A l'heure actuelle, nombreuses sont les écoles où les exercices d'observation sont en honneur et où les enfants s'y livrent même en dehors des heures de classe. En dépit des préjugés, la classe-promenade tend à devenir une institution régulière. Très rares sont les écoles qui ne possèdent pas leur musée scolaire. Et de plus en plus on comprend que ce musée n'est pas une salle où l'on expose aux yeux des enfants, en les priant de n'y pas toucher, des objets plus ou moins extraordinaires. Un musée scolaire, c'est un petit laboratoire, c'est l'endroit où l'on range après la classe les matériaux que les enfants ont manipulés, les appareils qu'ils ont fait fonctionner. On comprend aussi qu'un tel musée doit être bien pourvu et qu'il doit renouveler fréquemment ses collections. Partout se forment de petites sociétés scolaires qui ont pour but de l'entretenir et de l'enrichir. Nous ne saurions trop encourager les

1. L'enseignement scientifique comporte, en moyenne, un quart d'heure par jour au cours préparatoire, un peu plus au cours élémentaire, une demi-heure au cours moyen et au cours supérieur. Mais il a été entendu, au Conseil supérieur, que, pour donner aux maîtres le temps de faire des expériences, on pourrait diminuer le nombre hebdomadaire des leçons et allonger leur durée.

instituteurs à multiplier ces sociétés, les inspecteurs à en favoriser le développement. Elles fournissent le moyen de rénover notre enseignement scientifique élémentaire.

Partout expérimental, l'enseignement scientifique doit partout rester pratique. Plus que des principes, dont la démonstration passerait au-dessus de leur tête, ce sont des applications de la science à la vie que nous devons faire connaître à nos écoliers.

Certaines de ces applications sont d'un intérêt général et doivent être partout enseignées : telles sont celles qui ont trait à l'hygiène. L'hygiène doit être pratiquée avant d'être étudiée. Et elle doit continuer à être pratiquée lorsqu'on en étudie les principes les plus simples. Si le plan d'études ne parle plus de la visite de propreté et d'autres exercices hygiéniques, il est loin de les proscrire. Au contraire, c'est pour éviter de donner une liste trop restreinte, et qui aurait pu paraître limitative, qu'on s'est borné à indiquer le caractère pratique de l'enseignement. Non seulement l'enfant doit arriver propre à l'école et compléter sa toilette avant l'entrée en classe si elle est jugée insuffisante par le maître, mais il doit plusieurs fois par jour passer au lavabo; il doit aussi prendre à l'école les habitudes de propreté que la famille ne connaît pas encore. C'est avec satisfaction que nous avons enregistré, lors des conférences pédagogiques de 1920, l'extension considérable qu'avait prise dans nos écoles l'usage de la brosse à dents. Il est nécessaire que le progrès accompli à ce moment soit non seulement maintenu, mais accentué. Il est nécessaire aussi que les enfants collaborent à l'entretien hygiénique de leur classe comme à l'entretien hygiénique de leur corps.

Puis, quand ils auront ainsi contracté de solides habitudes, l'âge étant venu auquel ils peuvent comprendre de modestes explications scientifiques, on leur donnera une nouvelle raison de pratiquer l'hygiène en leur montrant sur quelles lois scientifiques elle appuie ses préceptes. Le programme de cet enseignement théorique est plus bref dans le nouveau plan d'études que dans l'ancien : les douze lignes relatives aux diverses boissons sont condensées en ces seuls mots : « dangers de l'alcoolisme ». Ce n'est pas que l'on songe à réduire l'enseignement anti-alcoolique. Mais l'alcoolisme n'est pas le seul ennemi à combattre. Les maladies microbiennes ne sont pas moins redoutables. Si simple qu'il soit à l'école primaire, l'enseignement de l'hygiène doit donner une idée de toutes les luttes à soutenir pour la défense de la race.

Si les règles de l'hygiène sont à peu près partout identiques,

il n'en va pas de même des autres applications des sciences aux besoins des hommes. Par suite, l'enseignement scientifique ne sera pas identique dans les écoles de garçons et dans les écoles de filles; il ne sera pas identique dans les écoles des cités industrielles, dans les écoles des villages agricoles, dans les écoles de la côte et dans celles de l'intérieur.

Dans les écoles de filles, l'enseignement ménager doit occuper une place importante. Peut-être a-t-on exagéré lorsqu'on a réclamé une « journée ménagère » par semaine. Mais on peut, en combinant divers exercices inscrits au programme, consacrer chaque semaine à l'enseignement ménager et aux enseignements annexes une demi-journée. Inutile d'insister sur le caractère à la fois pratique et expérimental que doit revêtir cet enseignement : la théorie n'y apparaît que pour justifier la pratique. Elle peut aussi inspirer aux jeunes fillles l'amour du foyer en leur montrant que les opérations en apparence les plus humbles de la vie domestique se relient aux principes les plus élevés des sciences de la nature, et que, pour reprendre le mot antique, il y a partout du divin.

Au cours supérieur, l'enseignement ménager comportera, deux fois par mois, une leçon de puériculture. Pour aider nos institutrices dans la préparation de ces leçons, le Comité national de l'enfance va rédiger un programme qui, sans entraver leur liberté, leur fournira d'utiles indications. En dehors des leçons, il faut prévoir, au moins deux fois par an, des visites de crèches ou de consultations de nourrissons lorsqu'il en existera dans la localité. Les institutrices savent combien il importe au salut de la France de lui conserver ses enfants, de les entourer de soins intelligents, de les prémunir et de les défendre contre la maladie. Aussi apporteront-elles à l'éducation des futures mères de famille tout leur dévouement.

Dans les écoles rurales, on donnera un enseignement pratique et théorique de l'agriculture. Si sur ce point encore le nouveau programme est plus bref que l'ancien, il n'est pas moins impératif. Le jardin scolaire ne doit pas être laissé en friche. Il doit être cultivé au moins en partie par les enfants sous la direction du maître. Pour éviter les commentaires désobligeants dont la crainte paralyse trop souvent nos instituteurs, les produits du jardin cultivé par les enfants seront vendus au profit du musée scolaire. Mais à cet enseignement pratique doit se joindre un enseignement théorique très simple, qui portera principalement sur les questions d'ordre scientifique que l'agriculteur ne pour-

rait résoudre par le pur empirisme. Si l'on veut vaincre les préjugés qui empêchent l'enseignement agricole de se développer, il faut fournir aux habitants de la campagne des preuves indubitables des services que cet enseignement peut leur rendre, des additions qu'il peut apporter aux connaissances qu'ils tirent eux-mêmes de leur expérience et de leurs traditions.

Agricole à la campagne, l'enseignement scientifique se fera industriel à la ville. Il continuera à donner aux marins et aux pêcheurs les notions prévues par l'arrêté du 20 septembre 1898. Il s'adaptera partout au milieu. Sans renoncer nulle part aux vérités élémentaires qui sont indispensables à tous, il cessera d'être encyclopédique. A ce point de vue comme à d'autres, nous avons le devoir d'accentuer l'orientation donnée à l'enseignement scientifique par les conférences pédagogiques de 1919 à 1922.

Dessin.

L'enseignement du dessin demeure régi par les principes adoptés en 1909. C'est le programme du 27 juillet 1909 qui demeure presque textuellement celui du 23 février 1923. Aussi nous bornerons-nous à résumer, en reprenant leurs expressions mêmes, les instructions qui accompagnaient le programme de 1909. Nous n'y apporterons que quelques retouches.

Les principes de cette réforme étaient au nombre de trois.

« Premier principe : la liberté. Chez l'élève, liberté du sentiment et de l'interprétation. Chez le maître, liberté d'action, encouragement à l'initiative.

« Second principe : le dessin est moins étudié en lui-même que pour les fins générales de l'éducation. Tout ce qui l'incorporera à la matière des études primaires et le mêlera à la vie intellectuelle de l'école répondra au but visé : faire du dessin non pas un art d'agrément, mais un facteur de culture et comme un stimulant pour le jeu normal de l'imagination et de la sensibilité.

« Troisième principe : la nature prise pour guide, aimée pour elle-même, traduite directement et naïvement. La nature est concrète. Le dessin ne doit pas être abstrait.... Aucune pratique géométrique ne devra s'interposer entre l'enfant et l'objet naturel qu'il dessine. Bien *voir* d'abord le réel, le *sentir* et le *rendre* ensuite avec sincérité, telle doit être la seule préoccupation de l'élève en face de la nature qui, sous mille aspects, reste le modèle éternel.

« D'où il suit que le maître, s'il comprend sa tâche d'éducateur, se subordonnera, lui aussi, à ces trois principes : respect de la vision et du sentiment propre à chaque élève ; combinaison et collaboration entre l'étude du dessin et les travaux des autres classes ; — rejet de toute théorie pédagogique étrangère au dessin lui-même qui, sous prétexte d'aider l'œil et la main, endort l'un et l'autre, engendre la routine et rend mort-né le plus vivant des enseignements.

« En résumé, le bon maître devra exciter plus que critiquer, suggérer plus que corriger, proposer plus qu'imposer, se régler sur l'allure de ses élèves et s'adapter à leur mesure, au lieu de les régler tous uniformément à la sienne. »

Comment ces principes s'appliquent-ils aux différents exercices de la classe de dessin?

1° *Dessins libres.* — « La seule instruction à donner aux maîtres et aux maîtresses des sections préparatoires, c'est de favoriser par tous les moyens l'instinct qui pousse les enfants à dessiner. Laissez-les couvrir de leurs crayonnages fantaisistes leurs ardoises ou leurs cahiers : ils aiment à se raconter de petites histoires ou à se rappeler des spectacles familiers. Poussez-les à dessiner les anecdotes et les historiettes dites en classe. Pas de conseil à leur donner, pas de critique à leur faire, si ce n'est de familières remarques sur les très gros défauts d'observation. Encore ne faut-il pas en abuser. »

2° *Représentation d'objets.* — A la fin de l'année de cours préparatoire, on proposera aux enfants la représentation d'objets usuels très simples. Mais « qu'ils aient l'objet lui-même sous les yeux ; *l'objet ne doit jamais être dessiné d'avance au tableau comme un modèle à copier* ».

« Par des exercices appropriés, on habituera l'enfant à regarder l'objet attentivement pour discerner les formes réelles des formes apparentes : une table a quatre pieds et sous un certain angle elle paraît n'en avoir que trois : des remarques, suscitées par le maître, doivent donc précéder les exercices graphiques, car l'œil n'est qu'un instrument dont il faut diriger l'apprentissage, et la leçon de dessin aux tout jeunes enfants comprendra deux parties : l'observation d'abord, l'exécution ensuite. »

Au cours élémentaire, on poursuivra ces exercices. Mais on aura soin — nous nous écartons ici des instructions de 1909 — on aura soin de choisir pour modèles des objets qui, pour être usuels, n'en présenteront pas moins quelque valeur esthétique. Peut-être a-t-on abusé, dans ces dernières années, en dessin

comme en composition française, des modèles sans beauté. Il n'est pas plus intéressant pour l'écolier de dessiner son porte-plume que de le décrire. L'art est un langage. Pour qu'un objet vaille la peine d'être dessiné, il faut qu'il ait pour le jeune dessinateur une signification, qu'il corresponde à un sentiment, qu'il soit pour lui symbolique ou poétique. Tâchons de trouver, dès le cours élémentaire, des modèles assez beaux pour inspirer à nos jeunes artistes le désir de reproduire leurs formes.

Au cours moyen, « les exercices sont du même ordre qu'au cours élémentaire, mais les modèles seront un peu plus difficiles. Et surtout il convient que, petit à petit, le maître amène l'élève à serrer de plus près la représentation des objets. Quelques indications générales sur la perspective peuvent ici trouver leur place. Il est bien entendu qu'il ne s'agit aucunement de démontrer aux enfants des théorèmes de perspective, mais seulement d'appeler leur attention sur les phénomènes principaux de la perspective et leur donner les moyens de les contrôler. »

Au cours supérieur, les modèles seront choisis parmi les êtres vivants : lézards, escargots, papillons, insectes, étoiles de mer, coquillages, tiges, feuilles, bourgeons, fleurs, fruits, graines, etc. On pourra même proposer aux élèves de prendre comme modèles un ou plusieurs de leurs camarades dans des attitudes simples. « On ajoutera à ces exercices des notions sommaires sur la perspective, au moyen de solides géométriques qu'un maître ingénieux confectionnera aisément avec du carton s'il ne possède déjà ces modèles pour le cours de géométrie. Ces solides serviront alors pour les démonstrations. Moyens pratiques d'apprécier la pente apparente des lignes vues en perspective. Carton ouvert présenté verticalement, puis horizontalement, puis obliquement. Décorer les surfaces de ce carton et faire observer les apparentes déformations perspectives de ces surfaces, etc.

« Chaque année deux ou trois leçons seront consacrées à ces démonstrations. Les explications théoriques très élémentaires de perspective qui seront données n'ont pour but que de rendre plus sensible l'observation faite directement d'après nature des effets de la perspective. On invitera les élèves à choisir eux-mêmes et à dessiner des objets présentant les particularités perspectives signalées dans ces leçons. Ces travaux d'application pratique seront faits partie en classe, partie à la maison. »

3° *Dessin de mémoire.* — « Il conviendra de les multiplier dès le cours élémentaire. Il est tout à fait nécessaire de cultiver la mémoire des formes. Tantôt l'exercice portera sur des objets déjà

dessinés en classe d'après nature. Tantôt les croquis de mémoire seront faits d'après des choses vues, mais non préalablement dessinées. On ne cherchera pas à obtenir, dans ces dessins de mémoire, une reproduction minutieuse et une exactitude photographique. Il suffira que l'objet reproduit, lestement exécuté, se présente avec ses traits distinctifs, sa physionomie. L'idée du *caractère* d'un objet se gravera ainsi dans l'esprit. Une fois exercé, l'œil s'habituera vite à le démêler. Rien n'est plus essentiel pour acquérir peu à peu la pratique du croquis. »

4° *Illustration de devoirs.* — Dès le cours préparatoire, on peut engager les enfants à rendre compte par un dessin des récits qu'ils viennent d'entendre. Dès le cours élémentaire, on leur recommandera d'illustrer leurs devoirs à leur fantaisie. Il y a beaucoup de chances pour qu'un devoir illustré par l'enfant soit un devoir qui l'intéresse et lui profite.

Aux cours moyen et supérieur, la collaboration entre le dessin et les autres études deviendra plus étroite. « Les programmes d'histoire, de français, de sciences naturelles, abondent en thèmes de représentations animées et en matières à illustrations. En Gaule et pour l'histoire de France, cent épisodes intéressant l'imagination des enfants, depuis le vase de Soissons jusqu'aux costumes et aux mœurs de la Chevalerie. En français, les fables de la Fontaine et de Florian, les récits de prosateurs et de poètes classiques, les sujets traités en classe sur l'école, la famille et la maison, la ville, les métiers, la campagne, le labour, la moisson, les vendanges, etc.; les contes populaires, Cendrillon, le petit Poucet, l'Oiseau bleu, Malborough, etc. Et aussi des dessins rappelant le souvenir de choses vues, courses d'automobiles, de bicyclettes, la récréation, la pêche à la ligne, la baignade, une partie de bateau, etc.

« Afin de prévenir la copie servile d'images, on peut demander aux élèves de situer les scènes dans des paysages de la région.

« Il ne s'agit pas de prescrire ou d'espérer des tableaux d'histoire et de genre, mais d'exercer l'imagination, d'aiguiser l'esprit, de provoquer la verve. L'expérience a prouvé que ces exercices mettent souvent au jour des qualités natives d'observation, de comique ou de finesse, qui jusqu'alors ne s'étaient point révélées.

« Sans doute beaucoup de ces essais ne seront que de grossières ébauches; plusieurs cependant offriront de l'intérêt, et tous seront distincts comme les esprits mêmes dont ils émanent. Un maître tant soit peu observateur tirera bon profit de ces indications;

il connaitra mieux ses élèves après que ceux-ci auront dessiné en liberté. Le dessin d'imagination est une contribution de premier ordre apportée à ce qu'on appelle « la psychologie de l'enfant. »

5° *Modelage.* — Le modelage sera abordé à la fin du cours préparatoire. « On donnera à chaque enfant un morceau de matière plastique qu'il pétrira et modèlera d'abord à sa fantaisie. On leur montrera ensuite à modeler des formes très élémentaires d'après des objets simples ou des éléments naturels.

« La pratique du modelage, du moins dans les limites où elle doit se renfermer à l'école primaire, ne présente aucune difficulté sérieuse. Le matériel se compose d'une petite planchette et d'ébauchoirs que l'élève peut confectionner lui-même; le matériel de la classe consiste en une simple caisse contenant la matière plastique utilisée, argile, cire ou plastiline; suivant les ressources locales et ses convenances personnelles, le maître adoptera l'une ou l'autre de ces matières. La glaise est le moyen le plus pratique, malgré les inconvénients qu'il semble présenter de prime abord. Une caisse en bois rendue étanche par des plaques de zinc, dont on la revêt intérieurement, permet de conserver l'argile à l'état malléable; quelques linges humides suffisent. Dans la classe, avec quelque habitude et de la discipline, on obvie facilement aux inconvénients inhérents au maniement de la terre. Dans les débuts, pour familiariser les élèves à cette pratique, le maître exerce d'abord des groupes peu nombreux, et ce n'est que successivement que la classe entière prend part aux exercices. On peut en faire une récompense.

« Aux cours préparatoire, élémentaire et moyen, les exercices de modelage sont exécutés en une séance; on ne demande aux élèves que des ébauches qui correspondent aux croquis traités en dessin. Il n'y a donc pas lieu de se préoccuper de la conservation des travaux; ceux-ci sont détruits à la fin de chaque séance et la terre remise au baquet. Plus tard, s'il y a intérêt à faire pousser une étude de modelage et que ce travail nécessite plusieurs séances, les élèves intéressés recouvrent leur œuvre de chiffons mouillés pour l'entretenir à l'état malléable. »

6° *Arrangements décoratifs.* — C'est seulement au cours moyen et au cours supérieur qu'apparaissent les arrangements décoratifs. « Ces travaux seront exécutés partie en classe, partie hors la classe. Suivant les sujets, les compositions peuvent être exécutées soit en dessin, soit en modelage. Dans les écoles de filles, on choisira de préférence des sujets pouvant s'appliquer à des

ouvrages féminins et, autant que possible, on fera exécuter quelques-unes de ces compositions en broderie, en dentelle au crochet, en étoffe appliquée, etc.

« Sur un croquis schématique d'ordinaire ayant pour base une combinaison géométrique simple (carrés, cercles, bordures, entrelacs, lettres ornées, etc.), croquis tracé au tableau par le maître et indiquant les dispositions générales de la composition, les élèves composent un arrangement personnel en combinant les éléments qu'ils groupent suivant le choix, la répétition, le contraste et la couleur qui leur conviennent. — Ne pas considérer comme fautes l'inexpérience et la naïveté; ne pas trop réprimer l'exubérance sous prétexte de sobriété ni le coloriage excessif sous prétexte d'harmonie. L'enfant naît coloriste, la couleur est une des joies de son œil, la lui accorder dans la plus large mesure. Pour corriger l'élève, se pénétrer de ce qu'il a rêvé de faire plutôt que de marquer l'imperfection de ce qu'il a fait. La meilleure critique n'est pas celle qui démolit, mais celle qui utilise, amende et complète. »

Il va sans dire, ajouterons-nous, que ces conseils ne doivent pas être interprétés comme une sorte d'encouragement aux tentatives de mauvais goût. Il faut habituer peu à peu l'enfant à trouver son plaisir non dans les couleurs les plus criardes, mais dans leurs combinaisons les plus harmonieuses. N'oublions pas que l'art français, comme l'art grec, est fait de mesure et que nous n'avons aucun intérêt à abandonner notre traditionnelle conception de la beauté.

« *Dessin géométrique.* — Les Instructions accompagnant l'arrêté du 27 juillet 1909 s'expriment, sur le dessin géométrique, dans les termes suivants :

« *Cours moyen.* — L'exercice du dessin géométrique est plus spécialement destiné aux écoles de garçons. Au cours moyen on fera comprendre aux élèves l'usage de la règle, du compas, de l'équerre et du rapporteur. Ils pourront en faire l'emploi pour des exercices au tableau.

« Éléments du dessin géométral. — Quelques explications, avec dessins à l'appui, sur les projections des solides dont il a été question au cours de géométrie.

« Applications pratiques. Dessin en géométral d'objets simples présentant les particularités signalées. Exercices de croquis cotés relevés par les élèves eux-mêmes sur des objets simples.

« *Cours supérieur.* — On développera l'étude des éléments de dessin géométral commencée au cours moyen. Les exercices de

tracés géométriques, faits seulement au tableau, dans le cours moyen, sont maintenant exécutés sur le papier avec l'aide d'instruments.

« Nombreux croquis avec cotes relevés par l'élève lui-même et quelques mises au net de ces croquis. Représentation géométrale de solides géométriques et d'objets simples, tels que : outils, assemblages de charpente et de menuiserie, dispositions extérieures d'appareils de pierres de taille, grosses pièces de serrurerie, meubles les plus ordinaires, etc. Tous ces exercices doivent être faits d'après nature. Toutefois, il est utile que le maître indique, par quelques croquis tracés au tableau, la façon de procéder. »

Il ne semble pas que ces instructions aient suffisamment retenu l'attention du personnel. N'a-t-on pas, très souvent, reproché à la réforme de 1909 d'avoir oublié le dessin géométrique?

En tout cas, nous ne saurions l'oublier aujourd'hui. Trop important est son rôle dans l'éducation générale et dans l'éducation professionnelle; trop étroits sont ses rapports avec l'enseignement des sciences et de leurs applications. On peut même se demander s'ils ne conviendrait pas de réserver au dessin géométrique la moitié du temps assigné à l'enseignement du dessin par le nouveau plan d'études. Au cours moyen, l'une des deux séances hebdomadaires serait consacrée au dessin artistique; l'autre au dessin géométrique. Au cours supérieur, il serait préférable de réunir en une seule séance les deux demi-heures prévues pour le dessin, mais on ferait alterner chaque semaine le dessin artistique et le dessin géométrique. Toutefois, l'importance relative de l'un et de l'autre pouvant varier suivant les régions, le premier devant primer le second dans celles où prospèrent des industries artistiques, et le second devant primer le premier dans celles où fleurissent des industries mécaniques, nous ne croyons pas devoir imposer aux maîtres une réglementation uniforme. L'essentiel est que, partout, on fasse au dessin géométrique, auxiliaire précieux de l'enseignement scientifique et instrument indispensable en mainte profession, toute la place qui lui est due à ce double titre.

Travail manuel.

Le travail manuel est admis, depuis quarante ans bientôt, parmi les disciplines de l'enseignement primaire. Mais, quel que soit l'intérêt qu'il présente soit au point de vue de l'éducation

générale, soit au point de vue de l'éducation professionnelle, on ne peut pas dire que, sauf dans les écoles maternelles et les écoles de filles, il soit très régulièrement pratiqué.

Pourquoi cette innovation de la génération qui nous a précédés n'a-t-elle pas eu plus de succès? C'est d'abord parce que l'ancien plan d'études, trop exigeant pour cet enseignement, réclamait pour lui trop de temps : deux ou trois heures par semaine pour les garçons comme pour les filles, cela parut excessif, dès l'origine, à la plupart des maîtres. Les conférences pédagogiques de 1921, qui ont étudié la question, ont été unanimes à demander que cet horaire fût réduit. Le nouvel emploi du temps donne satisfaction à ce désir : il ne prévoit plus pour le travail manuel qu'une heure et demie au cours préparatoire; au cours élémentaire, une heure dans les écoles de garçons et une heure et demie dans les écoles de filles; au cours moyen, une heure pour les garçons et deux heures pour les filles; au cours supérieur, une heure et demie pour les garçons et deux heures pour les filles. Si l'on remarque que certains exercices pourront être exécutés dans les classes de géométrie, dans les classes de sciences physiques et naturelles, dans les classes de dessin, on ne sera pas tenté de croire que nous faisons à cet enseignement une place trop petite. Et, d'autre part, en réduisant d'un tiers ou de moitié l'horaire que lui assignait l'ancien plan d'études, nous avons la certitude de supprimer un des obstacles qui nuisaient à son succès : il sera d'autant plus en honneur qu'il portera moins ombrage aux autres disciplines.

Il leur portera d'autant moins ombrage qu'il s'associera plus étroitement à elles. Cette étroite association, le nouveau programme cherche à la réaliser. Et sur ce point encore, il se conforme aux vœux des conférences de 1921. Si l'enseignement du travail manuel n'est plus considéré comme une partie de l'éducation physique, s'il est placé, dans le nouveau plan d'études, immédiatement après le dessin, ce n'est pas seulement parce qu'il est par nature inséparable du dessin, c'est aussi parce que, comme le dessin géométrique, il se relie intimement à l'enseignement scientifique. Dès le cours préparatoire, jusque dans les jeux qui constituent pour les enfants de six ans l'essentiel du travail manuel, apparaît le souci de lier cet enseignement à celui de l'arithmétique : les petits travaux de découpage serviront à la représentation des nombres. Au cours élémentaire, les exercices habitueront les enfants aux figures géométriques : on construira des figures planes, on les combinera, on les décomposera en leurs éléments, on les superposera. Et de ces différentes opérations résul-

tera une connaissance concrète des vérités géométriques élémentaires, la première révélation de ces vérités qu'ils apprendront ensuite à abstraire et à généraliser. Au cours moyen, le travail portera sur des figures géométriques plus compliquées, sur des solides; mais le même profit sera tiré de cette alliance des deux disciplines : quiconque sait avec quelle difficulté les enfants et même les jeunes gens se représentent les figures géométriques « dans l'espace », comprendra de quel secours peuvent être pour l'enseignement mathématique des exercices ayant pour objet la construction matérielle de ces figures.

En même temps qu'à l'étude des mathématiques, le travail manuel s'alliera à l'enseignement des sciences expérimentales : c'est dans les séances de travail manuel qu'on exécutera les petits instruments qui serviront aux modestes expériences de physique et de chimie qui sont inscrites au programme du cours moyen, et les élèves attacheront d'autant plus de prix et d'importance à ces expériences qu'ils y auront davantage collaboré, qu'ils auront réuni et assemblé les matériaux très simples (morceaux de bois ou de fer, flacons, boîtes, bobines, etc.) dont seront composés ces appareils. Au cours supérieur, ces travaux seront poursuivis : ils pourront être d'une difficulté un peu plus grande qu'au cours moyen; on donnera aux enfants, par la pratique, une idée des appareils électriques les plus simples. Ainsi l'enseignement du travail manuel, loin d'être en marge des autres, constituera, par son alliance avec le dessin et avec l'enseignement scientifique, un instrument précieux de culture générale.

Mais ce n'est pas à dire qu'il ignorera les réalités de la vie et les besoins immédiats de nos écoliers. Au contraire. Le Conseil supérieur a tenu à marquer nettement, par des indications précises et répétées, le caractère pratique qu'il entendait donner à cette discipline : elle doit être une « préparation à la vie courante ». Elle jouera d'autant mieux ce rôle qu'elle habituera davantage les enfants à accomplir des actes et à réaliser des objets dont l'utilité dans la vie courante sera plus manifeste. Le programme élimine, autant que faire se peut, les exercices, dits « éducatifs » bien que leur valeur éducative soit des plus contestables, qui donnent à l'enfant l'impression que son effort, interrompu avant l'heure, est fatalement vain. Il a semblé, au contraire, qu'il fallait donner aux élèves l'habitude d'aller jusqu'au bout de leur tâche, de persévérer jusqu'à la production d'un acte ou d'un objet achevé. S'il est vrai qu'on ne peut aborder du premier coup les tâches les plus compliquées et les plus difficiles, peut-être n'est-

il pas nécessaire d'y préparer l'enfant par ces besognes fragmentaires : ne peut-on procéder à cette préparation en lui faisant accomplir un travail qui, pour être plus simple, n'en sera pas moins un travail complet? Voilà pourquoi, dès le cours préparatoire, le programme invite les maîtres à faire « confectionner des objets et des jouets variés » : objets et jouets très simples, confectionnés avec les matériaux qu'on aura sous la main, mais qui raviront d'autant plus l'enfant qu'ils seront son œuvre. Il suffit de visiter une bonne école maternelle — ou mieux une exposition de travaux d'écoles maternelles — pour savoir quelle est l'infinie variété des jouets et des objets qui y sont fabriqués par les enfants, quelle est la richesse d'imagination des maîtresses et de combien elle dépasse, tout en s'en inspirant, les créations les plus ingénieuses des auteurs de systèmes pédagogiques à l'usage de la première enfance. A cette fécondité ne saurait succéder immédiatement la stérilité : les maîtres du cours préparatoire doivent faire fabriquer des objets et des jouets un peu plus difficiles, mais non moins variés que ceux des écoles maternelles.

Au cours élémentaire, la difficulté augmentera d'un degré, mais le but de l'enseignement ne changera pas. C'est à dessein que le programme ne donne pas une liste des objets qui peuvent être confectionnés : ils varieront suivant la nature des matériaux que le maître pourra se procurer, suivant les usages locaux, suivant l'habileté relative des élèves. De même, il ne faut pas prendre pour une liste limitative celle des actes dont le programme conseille de donner l'habitude aux enfants : c'est à titre d'exemples qu'ils sont fournis. Certes, le Conseil supérieur tient essentiellement à ce que nos garçons sachent « coudre un bouton, faire un paquet, couvrir leurs cahiers et leur livres ». Mais il tient surtout à ce que les maîtres s'ingénient pour multiplier, dans leurs leçons de travail manuel, les opérations de cette nature : il s'agit de délier les doigts et d'assouplir les esprits afin que, dans toutes les circonstances de la vie, nos élèves sachent par eux-mêmes se tirer d'embarras; il s'agit de leur donner cette habileté pratique sans laquelle on est si souvent mécontent de soi-même et à charge aux autres. Les instituteurs trouveront dans mainte publication récente des listes très abondantes d'exercices de « débrouillage ». Au cours des conférences pédagogiques de 1921, il en a été dressé de très complètes et très intéressantes. Nul doute qu'en choisissant les plus simples de ces exercices pour le cours élémentaire et en graduant les difficultés à mesure qu'on passe au cours moyen puis au cours supérieur, on n'arrive à constituer partout des program-

mes de travail manuel qui seront d'une réalisation aussi utile qu'agréable, pour les maîtres comme pour les élèves. A ce moment, on s'étonnera d'avoir si longtemps négligé un enseignement aussi important et aussi attrayant. Et nous assisterons à sa résurrection.

Au cours moyen et au cours supérieur, le caractère pratique de l'enseignement du travail manuel s'accentue du fait qu'il devient une préparation, directe bien que lointaine, à la vie professionnelle. Au cours moyen, on se bornera à donner aux enfants des « notions sur les outils usuels ». Entendez : « notions pratiques » : il ne s'agit pas de faire un cours sur le marteau et sur les tenailles. Autant que possible, les « outils usuels » seront placés sous les yeux, et s'ils ne sont pas trop lourds ou trop dangereux, entre les mains des enfants. Il ne sera pas mauvais de leur faire deviner combien l'invention de ces outils, qui leur paraissent simples, parce qu'ils sont usuels, a demandé d'efforts à l'humanité; on pourra les comparer aux outils des premiers hommes ou des êtres que nous appelons les premiers hommes bien que leurs arts révèlent déjà de longs efforts et de patients progrès. Ces vues ne pourront manquer d'inspirer aux enfants le respect de l'outil et le respect du travail.

Au cours supérieur, les enfants, devenus plus âgés et plus vigoureux, pourront « manier » les outils et s'en servir pour des travaux utiles. Dans l'école même, ils auront l'occasion fréquente d'acquérir de l'habileté par de menus travaux d'entretien ou de réparation. Si l'école possède un atelier, ils feront d'une manière plus précise leur éducation professionnelle. Bien que le programme ne vise à ce chapitre que les travaux industriels, on ne doit pas oublier que la nature de ces travaux variera selon que l'école sera urbaine ou rurale. Sans doute, le futur ouvrier agricole ne sera pas exclusivement astreint au travail du jardin ou du champ d'expériences; il sera initié à ces travaux d'atelier sans lesquels il serait incapable de réparer sa bêche ou sa charrue. Mais il n'en est pas moins vrai que le futur ouvrier d'usine devra consacrer plus de temps à l'atelier scolaire ou, s'il n'existe pas d'atelier, aux travaux manuels en relation directe avec son métier éventuel. Il ne sera pas plus exclu du jardin scolaire que son camarade de l'école rurale ne sera exclu de l'atelier. Mais, dans le dosage des exercices, l'instituteur rural fera la part plus grande à ceux du jardin, l'instituteur urbain à ceux de l'atelier. Même dans l'enseignement du travail manuel, on ne saurait créer une sorte de divorce entre l'école rurale et l'école urbaine. Mais, en

cette matière, plus peut-être qu'en toute autre, il est nécessaire de faire subir aux programmes des modifications suivant les milieux et suivant la profession probable des écoliers.

De plus en plus s'affirme l'opinion que l'école peut et doit contribuer à la solution du problème de l'apprentissage. Certes, l'idée ne peut venir à l'esprit d'aucun instituteur d'apprendre à un enfant de moins de treize ans un métier déterminé : ce serait, par une spécialisation prématurée, le condamner à n'en plus sortir. même si ses aptitudes et ses goûts véritables lui inspiraient plus tard d'autres désirs. Mais on peut du moins le familiariser avec les circonstances dans lesquelles il exercera vraisemblablement son métier. Tout métier exige une éducation du cerveau qui conçoit et dirige, une éducation des sens, et plus particulièrement de l'œil et de la main qui doivent être les serviteurs exercés du cerveau. C'est cette éducation que l'école primaire doit fournir aux travailleurs. C'est celle qui leur permettra d'obtenir de leurs bras leur rendement maximum. C'est elle qui décuplera la puissance et la prospérité de la France.

Ecoles de filles. — Comme dans les écoles de garçons, le travail manuel, dans les écoles de filles, comporte deux catégories d'exercices : ceux qui servent à faciliter ou à corroborer l'enseignement scientifique, ceux qui constituent une préparation à la vie. Nous n'avons pas à revenir sur les premiers : les instructions qui les concernent visent naturellement toutes les écoles, quel que soit le sexe de leurs élèves. Mais les exercices qui préparent à la vie et à la profession ne sont pas les mêmes pour les filles que pour les garçons. C'est sur ces exercices que nous allons attirer l'attention des institutrices.

Elles remarqueront certainement que le nouveau programme est plus simple que l'ancien. Le Conseil supérieur a tenu à éliminer des exercices qui — l'expérience l'a démontré — sont trop difficiles pour des fillettes d'âge scolaire. Pour que l'enseignement soit efficace, il faut qu'il se tienne à la portée des élèves. On aurait donc tort de croire que, si le nouveau programme est plus court, c'est que l'enseignement est jugé moins important. Tout au contraire. Nous savons que le travail manuel, en dehors des résultats précieux qui lui sont propres, contribue à l'éducation intellectuelle et à l'éducation morale : malavisée serait, à notre estime, l'institutrice qui le sacrifierait à des exercices soi-disant plus éducatifs.

Le travail manuel a naturellement pour but principal de développer l'habileté de la main. Mais la main ne devient habile que

si elle est conduite par un esprit attentif; et l'attention de l'enfant ne se fixe que sur un travail qui lui plaît. Il est donc nécessaire de lui proposer un travail agréable. Nous n'entendons pas par là un travail qui ne soit qu'un jeu et qui ne sollicite aucun effort. Ce serait une erreur de croire que l'enfant normal répugne à l'effort quand celui-ci est en rapport avec ses moyens et qu'il entrevoit la joie de la réussite et de la difficulté vaincue. A l'école maternelle, les enfants confiés à des institutrices qui s'inspirent de méthodes actives, apportent à leur occupation une application extraordinaire, acharnée chez certains, prolongée bien au delà des dix à quinze minutes pendant lesquelles, quand il s'agit d'exercices moins concrets, on a tant de peine à fixer leur esprit. La méthode qui donne des résultats remarquables à l'école maternelle doit, autant que possible, être adaptée aux petites classes : aussi serait-il bon de n'y pas faire des séances de travail manuel trop brèves, et de laissser aux enfants une certaine liberté de choix. Il ne peut être de bonne pédagogie d'interrompre des enfants en pleine activité d'esprit pour les faire changer d'exercice; on brise leur effort d'attention et on leur donne l'habitude de ne rien poursuivre jusqu'au bout.

Pour la même raison, dès que les fillettes abordent, avec un crochet d'os ou de bois, les travaux qui leur sont propres, il convient de leur faire exécuter des objets dont elles aperçoivent l'utilité et qui pourront être rapidement menés à bonne fin : on appellera cache-nez pour la poupée la bande au crochet avec laquelle l'enfant apprend à faire la demi-barrette et la barrette et à « tourner » son ouvrage. En quelques séances, le travail sera terminé ; l'enfant n'aura pas le temps de s'en lasser; elle le conduira jusqu'au bout avec intérêt. On doit toujours exiger qu'un travail commencé soit achevé : on fait ainsi l'éducation de la persévérance.

Les mêmes principes trouvent leur application quand la fillette au cours élémentaire aborde le tricot et la couture. Le maniement des aiguilles (en bois et avec une boule à une extrémité) est plus délicat que celui du crochet; mais les enfants ont déjà une certaine habileté, et quand elles auront jusqu'à huit ans conduit de petits travaux aux aiguilles analogues à ceux qu'elles ont faits précédemment au crochet, elles pourront entreprendre un vrai travail : cache-col, petite écharpe, petit jupon de dessous. Ce travail leur sera confié pour être continué à la maison, et par conséquent les heures qu'on y consacrera à l'école seront diminuées d'autant. On profitera de ces travaux pour donner aux petites

filles une leçon de goût dans le choix des couleurs et, s'il y a lieu, dans leur assemblage.

Mais si intéressante que soit pour une femme la connaissance du crochet et du tricot en vue de la confection de vêtements de laine, cette connaissance a bien perdu de son importance par suite de l'abondance des produits manufacturés. La couture, au contraire, garde tout son intérêt pour la future ménagère, et c'est elle qui doit prendre la première place dans le travail manuel des filles. Dans cet enseignement, comme dans les précédents, il faut viser très vite au travail utile. Dans les campagnes comme dans les villes, beaucoup de femmes ne sauront jamais, en fait de couture, que ce qu'elles auront appris à l'école. Aussi le raccommodage économique doit-il être abordé aussitôt que possible, ainsi que la confection d'objets simples.

Après une série d'exercices sur canevas et grosse toile destinés à apprendre les points divers, on demandera aux enfants d'apporter une pièce à ourler : mouchoir, torchon, etc. (il n'est pas nécessaire que ce soit neuf). On apprend aussi bien à faire un ourlet sur un linge utile que sur un morceau sans utilité. On apprendra à poser une attache à un essuie-mains; on recoudra les boutons et les agrafes; la maîtresse ne tolérera pas de tabliers ni de robes tenus avec des épingles. La classe peut avoir sa boîte de boutons, alimentée par les trouvailles des enfants : elle fournira, pour ces menues réparations, tous les genres courants.

En même temps, les enfants apprendront à marquer sur canevas les lettres de leur nom et de leurs prénoms. On perdrait beaucoup de temps si l'on faisait exécuter par les enfants un alphabet complet au point de croix. Quand on a fait une lettre aux jambages droits, une aux jambages obliques, une aux formes arrondies, on sait les faire toutes, et avec elles tous les chiffres. On trouve d'ailleurs dans le commerce de petits albums d'alphabets qu'il est très facile de copier.

Au cours moyen, les exercices divers sont continués et, à condition que la couture ne soit pas négligée, les fillettes pourront avoir une certaine liberté dans le choix de leur travail. On n'éternisera pas une enfant habile sur des exercices qu'elle exécute bien, sous prétexte que des maladroites n'y réussissent pas. Elle pourra donc, si elle a un petit frère, confectionner, en collaboration avec sa mère, qui se réserverait les parties les plus délicates, ou avec une plus grande élève déjà experte, des pièces de lingerie enfantine. C'est à l'institutrice de suggérer aux enfants le travail utile et intéressant auquel elles pourraient collaborer.

Au cours moyen, on aborde la reprise sur tricot, autrement dit le raccommodage des bas. Je voudrais que, lorsqu'une fillette a des bas neufs, elle apprît, avant tout usage, à les « garnir » comme faisaient nos mères, c'est-à-dire à renforcer les talons. Cet exercice lui apprendrait à faire très régulièrement le point de reprise, qu'elle appliquerait ensuite aux trous, bien plus difficiles à réparer. D'ailleurs on pourrait enseigner aux enfants à éviter les trous : il suffit pour cela, quand une paire de bas a été lavée, de la visiter soigneusement et d'en renforcer tous les « clairs ». Les enfants doivent être amenés à sentir que porter des vêtements déchirés ou troués, même si « cela ne se voit pas », c'est se manquer de respect à soi-même.

Au cours supérieur, l'étude de la fronce et du pli permettra aux enfants d'entreprendre de petits vêtements ou pièces de trousseaux, robes et tabliers d'enfants très simples, petites blouses, objets de lingerie. L'institutrice aura à cœur de faire pénétrer dans l'esprit de ses élèves cette idée qu'une lingerie bien cousue, de bonne étoffe, d'une coupe pratique, ornée de festons ou de petite dentelle solide, et, contrairement aux modes actuelles, contribuant à vêtir, est plus hygiénique, de bien meilleur goût, plus vraiment élégante, et beaucoup plus économique qu'une lingerie ornée de broderies grossières et de dentelles médiocres qui sont en loques après quelques lavages. Il y a énormément à faire pour lutter contre le faux luxe et l'institutrice, par ses conseils et son exemple, peut à cet égard exercer une influence salutaire.

Ainsi dans tous les travaux manuels, la maîtresse doit se proposer un but élevé d'éducation. Elle habitue les enfants à soigner leur travail, à le bien « finir », à le poursuivre jusqu'à la fin. Elle enseigne l'ordre, l'économie, l'orgueil de l'ouvrage bien fait; en même temps que le goût, se développeront ces forces précieuses, l'attention et la persévérance. Nous sommes persuadés que penser à tout cela dans les leçons de travaux manuels ce n'est pas viser trop haut.

Enseignement collectif et enseignement individuel. — Dans les « cours » composés d'enfants du même âge, qui commencent ensemble un même exercice, l'enseignement du travail manuel doit être collectif : la maîtresse doit faire la démonstration devant toute la classe, en se servant pour la couture ou la marque d'un cadre d'étamine posé bien en face des élèves. Pour le crochet ou le tricot, elle indique tous les mouvements à mesure qu'elle les fait, mais elle doit prendre garde que, si elle fait face aux élèves,

celles-ci verront « droite » quand elle dira « gauche », et inversement, et elles en seront troublées, il convient donc que la maîtresse exécute les mouvements dans une position telle que les enfants voient les mouvements comme elles doivent les reproduire. C'est l'affaire de quelques instants. Ensuite, circulant dans la classe, l'institutrice vérifie si les enfants ont saisi la manière d'opérer. Dans les écoles à une seule maîtresse, les fillettes débutantes sont peu nombreuses, et l'enseignement collectif n'a pas de véritable raison d'être. Ne pourrait-on le remplacer, sous la surveillance de l'institutrice, par l'enseignement mutuel? Une grande élève prendrait une petite près d'elle pendant la leçon de travail manuel et surveillerait le travail du crochet ou des aiguilles.

Ajoutons qu'on verrait avec joie, dans une école de ce genre, l'institutrice emmener toutes ses élèves dehors pour cette leçon, ou les faire asseoir sous le préau autour d'elle; elle aurait là, au grand air, tout son petit monde sous les yeux. Surveillance plus facile et fatigue moindre, ce sont avantages qui ne sont pas à dédaigner dans la journée d'une institutrice.

Chant et musique.

Trop souvent la musique est négligée dans nos écoles. Beaucoup de maîtres, qui se croient incompétents, ne donnent cet enseignement qu'à regret ou ne le donnent pas du tout. D'autres prennent pour un enseignement musical un enseignement théorique et abstrait qui ne tarde pas à enlever aux élèves la joie qu'ils éprouvaient à chanter. Il importe de réagir : une méthode plus concrète et plus vivante, en même temps qu'elle sera aisément appliquée par tous les maîtres, développera chez les élèves le goût du chant et l'amour de la musique.

Cette méthode, déjà mise en vigueur par l'arrêté du 21 juillet 1922, consiste à renverser l'ordre trop souvent adopté dans les classes et à faire l'éducation de la voix et de l'oreille avant de commencer l'étude théorique de la musique. Ce n'est qu'une application de la méthode générale que nous recommandons en toute discipline et qui, depuis longtemps, a fait ses preuves. Pour enseigner la langue française, par exemple, nous recommandons de faire parler et lire avant d'entrer dans l'étude théorique des règles grammaticales; ces règles doivent sortir des exemples au lieu de se présenter comme des abstractions sans rapport avec

les réalités linguistiques. De même, c'est de la réalité musicale que doit sortir la règle musicale : on ne donnera pas aux enfants de définitions abstraites des termes musicaux avant de les avoir fait abondamment chanter, avant d'avoir multiplié pour eux les expériences musicales. Bien plus, on ne leur fera connaître les symboles graphiques de la langue musicale qu'au moment où ils auront acquis une pratique suffisante de cette langue. C'est seulement lorsque l'enfant a appris à parler en entendant parler ses proches qu'on songe à lui donner connaissance, par l'apprentissage de la lecture, des signes graphiques qui représentent pour les yeux ses paroles. De même, l'enfant doit avoir appris à chanter par audition, il doit se délecter dans ses chants avant d'être appelé à connaître les signes visuels des réalités sonores. Il faut qu'il soit assez mûr pour comprendre que cette représentation visuelle sera pour lui un nouvel instrument de satisfaction musicale et qu'elle l'aidera à faire des progrès dans son chant. La musique est comme une seconde langue naturelle, celle de l'intonation, qui ne saurait être apprise en suivant une autre marche que la première, celle de l'articulation.

Ces principes, qui ont dicté notre réforme de l'enseignement du chant, sont adoptés par les autorités les plus compétentes. Ce sont ceux auxquels s'est arrêtée la commission réunie au Ministère de l'Instruction publique pour examiner la situation de l'enseignement musical. Nous trouvons, en effet, dans le rapport de cette commission rédigé par M. André Gedalge, avec la condamnation des méthodes actuelles, des prescriptions identiques à celles que nous venons de formuler. Condamnation des méthodes actuelles : « Ce que pas un maître, si novice fût-il, n'aurait l'idée de faire, c'est-à-dire enseigner la lecture à un enfant qui ne saurait pas parler, on le fait journellement dans l'enseignement de la musique. Et c'est de là que proviennent toutes les difficultés, tous les déboires, tous les insuccès. Parler de musique à un enfant dont l'oreille n'est pas musicalement éduquée, dont la mémoire musicale élémentaire n'est pas suffisamment développée, c'est lui parler une langue mystérieuse et incompréhensible, comme les expériences journalières nous le démontrent trop.... »

Prescriptions identiques à celles que nous venons de formuler : « L'instruction musicale doit être fondée sur la culture musicale de l'oreille et de la voix.... La connaissance des sons musicaux, qui est à la base de l'instruction musicale, est elle-même en fonction de la mémoire musicale élémentaire, c'est-à-dire de l'aptitude

à reconnaître, à différencier et à retenir les rapports de hauteur créés par la succession de deux sons musicaux, ou, à un degré plus grand d'entraînement, par leur simultanéité, puis à les reproduire avec la voix et à les associer vocalement et plus tard mentalement aux symboles graphiques qui les représentent. »

De même, dans une remarquable conférence faite à la Société française de pédagogie [1], M. Maurice Chevais, inspecteur de l'enseignement du chant dans les écoles de la ville de Paris, s'appuyant sur l'autorité de M. Auguste Chapuis, critique la méthode actuelle et préconise la méthode inverse. Critique de la méthode actuelle : « La plupart des leçons portent, dès le début, et bien à tort, sur des exercices de lecture des notes. On apprend trop tôt où se placent les notes sur la portée. On lit trop tôt. On oublie l'oreille et la voix.... C'est l'éducation visuelle qui précède l'éducation de l'oreille. Ceci tourne le dos au bons sens, à la logique, à la musique.... Ces mêmes éducateurs, pour compléter ces premières leçons de chant où l'on ne chante pas, donnent à l'enfant quelques notions de grammaire musicale. L'enfant ânonne une définition de l'art de la musique ; il affronte dès les premiers jours cette réfrigérante *théorie musicale* qui le fera si souvent bâiller. Quand il sortira de l'école, il aura une tête bien pleine de connaissances qui s'envoleront très vite. Mais il n'aura pas l'oreille bien faite, et il emportera de l'école cette idée que la musique est quelque chose de difficile, de compliqué, de sombre.... C'est l'inconvénient, et il est grave, de l'éducation *visuelle* et *théorique.* »

A l'inverse, l'auteur préconise une éducation auditive et concrète qu'il résume en ces termes : « C'est par le chant que commencera cette éducation, par le chant, base et aboutissant de l'enseignement musical.

« Les petits apprendront des chants à l'unisson et à deux voix, de belles mélodies. Et quand ils auront beaucoup chanté, ils apprendront à vocaliser et à chanter les sons de l'accord parfait, de la gamme et de quelques formules d'intervalles.

« Ils connaîtront et reconnaîtront les sons avant de connaître les signes conventionnels qui permettent de les représenter.

« Puis ils connaîtront ces signes. Lentement, par étapes, en allant du simple au composé, ils apprendront à lire les notes, à solfier, et ils apprendront enfin quelques lois très élémentaires de la grammaire musicale.

---

1. Publiée dans le Bulletin de cette Société, n° 5, décembre 1920.

« Ils quitteront l'école avec un petit bagage de connaissances, mais un bagage si doux à porter, si plein de richesses, qu'ils ne s'en sépareront plus ».

Voyons, dans le détail, comment cette méthode s'appliquera aux différents cours de l'école primaire.

La pratique du chant par audition date du début de l'école maternelle. Elle y tient une place importante car elle y est une source de joie et de santé morale pour les tout petits. Elle doit conserver ce rôle au cours préparatoire. Aussi choisira-t-on de préférence des morceaux empreints de gaieté et d'entrain. Mais on se montrera de plus en plus rigoureux quant à la justesse, au rythme, à l'ensemble. On évitera de forcer les voix et l'on assouplira les organes, on développera leur sensibilité, on leur fera acquérir de la sûreté sans paraître les soumettre à un véritable travail. L'enseignement du chant, pour des enfants de six à sept ans, doit demeurer un jeu.

Au cours élémentaire, le chant, toujours appris par audition, continue à occuper la place prépondérante. Les morceaux doivent être simples, sans que cette simplicité dégénère en puérilité et exclue la beauté. On aura fréquemment recours à la chanson populaire, prise autant que possible dans la tradition locale.

La formation de la voix sera poursuivie non seulement à l'aide du chant scolaire, mais à l'aide d'exercices d'intonation. On apprendra aux enfants à passer de la voix de poitrine à la voix de tête. On leur fera émettre des sons prolongés et des sons courts, des sons droits et des sons filés.

L'éducation de l'oreille se composera d'exercices d'intonation et de dictées musicales orales. On prendra comme point de départ l'accord parfait, dont les notes « forment une jolie succession mélodique, espacée, très aisément perceptible sans confusion » et « chantées simultanément avec douceur, par trois groupes d'élèves, forment un accord très simple, très pur », susceptible de charmer l'oreille des enfants. Sans renoncer à la méthode auditive, le maître peut « faire exécuter ces trois sons en plaçant la main à trois hauteurs différentes. Lorsqu'il les chantera seul, les élèves placeront la main à la hauteur convenable et ce sera déjà de la dictée musicale » [1]. Quand ces trois sons seront bien connus, on ajoutera le *ré* et le *fa*, et l'on arrivera progressivement à la connaissance de la gamme, puis à celle des douze ou treize sons (du *si* grave ou *sol* aigu) qui correspondent à la voix de l'enfant.

1. Ces citations sont empruntées à la conférence de M. Maurice Chevais.

Parallèlement, on apprendra aux élèves les intervalles simples. On les habituera à chanter simultanément en deux groupes les sons d'un intervalle et, de cette manière, on leur fera sentir ce qu'on entend par consonance et par dissonance.

Tous ces exercices devront être multipliés sans répit, avec des revisions incessantes et improvisées, si bien que la classe entière finisse par ne plus hésiter à reconnaître à l'oreille ou à entonner à volonté, avec le secours du diapason, soit des sons isolés, soit des sons simultanés, soit des intervalles simples, soit des combinaisons unissant entre eux plusieurs de ces éléments.

En même temps, on développera d'une façon pratique chez les élèves le sens du rythme; on leur inculquera empiriquement la notion de temps et on les entraînera à battre des mesures à 2/4, 4/4 et 3/4.

Au cours moyen, le chant occupe toujours la place d'honneur. Mais il comporte une matière musicale plus riche et il est pratiqué avec des nuances d'exécution et d'expression plus délicates. L'éducation de la voix reste l'objet de l'attention la plus vigilante. L'éducation de l'oreille, qui comporte l'étude des tonalités voisines de *do* majeur et celle de la gamme mineure, se confond de plus en plus avec la lecture musicale, c'est-à-dire avec le solfège.

L'initiation au solfège se fait à l'aide du tableau noir. On ne se contentera pas de faire nommer les notes sur la portée : chaque leçon de lecture sera en même temps un exercice d'intonation. Quand les élèves seront un peu familiarisés avec ces notions nouvelles, on les initiera à la dictée musicale écrite, c'est-à-dire qu'on leur demandera d'indiquer eux-mêmes sur la portée la place de sons isolés, d'intervalles, d'accords de deux sons, puis de très brèves phrases musicales, le tout exécuté vocalement.

Dès qu'ils arriveront à lire couramment, on mettra entre leurs mains un livre pour qu'ils en déchiffrent les leçons de solfège et surtout pour qu'ils y apprennent quelques chants. Ils auront alors le sentiment d'avoir réalisé une conquête décisive et seront certainement animés du désir d'accomplir de nouveaux progrès.

Au cours supérieur, on abordera quelques tonalités nouvelles; on étudiera la mesure à 6/8, la double croche, le triolet. On fera connaître l'emploi de la clef de *fa*. Mais plus encore que ces notions, ce qui importe, à ce cours, c'est le chant. Il prend nettement le caractère polyphonique; les enfants chanteront en chœur, à plusieurs voix, et ils en éprouveront une vive joie :

ils naîtront vraiment à la musique. Les maîtres devront veiller sans cesse à la justesse, donner la chasse aux intonations fausses et faire corriger immédiatement tout flottement. Ainsi sera atteint l'objectif principal de l'enseignement musical à l'école; former des jeunes gens qui aient le goût du chant et qui chantent avec goût. Ils ne perdront pas, après l'école, ces bonnes habitudes, et le chant choral, trop peu pratiqué dans notre pays, s'y développera, apportant aux populations des villes et des campagnes les joies saines de l'art musical.

Le programme et la méthode que nous venons de décrire sont de nature à rassurer les instituteurs sur les difficultés de l'enseignement du chant. Avec M. Maurice Chevais, nous leur dirons : « L'écriture musicale n'est compliquée que pour les artistes. Pour vous, elle demeure simple.

« Toute la musique peut s'écrire à 2/4 ou à 3/4, car il n'y a vraiment que deux rythmes, et deux mesures, trois au plus, si l'on veut doubler la mesure à 2/4.

« Dans ces trois mesures, la noire vaut toujours un temps, la blanche deux temps, etc. Les silences ont, eux aussi, une valeur fixe. Plus tard seulement, vous connaîtrez une exception, concernant la mesure à 6/8. Pour vous, peu de valeurs relatives; rien que des valeurs fixes.

« Pour vous et pour l'école, il n'y a qu'une seule clef, la clef de *sol* usuelle, qu'on ne déplacera jamais. Les notes conserveront toujours les mêmes sons aux mêmes places » (sauf au cours supérieur où l'emploi de la clef de *fa* est prévu).

« Pendant longtemps, (entendons : au cours préparatoire et au cours élémentaire), il n'y aura pour vous qu'une seule tonalité, celle de *do* majeur, avec son autre aspect de *la* mineur.

« Plus tard, vous verrez quelques autres tonalités que vous aborderez avec grand plaisir, curieusement, et sans difficulté. »

Ajoutons que l'instituteur peut s'aider, s'il croit « n'avoir pas d'oreille », non seulement du diapason (qui est indispensable), mais d'un instrument de musique. Beaucoup d'élèves-maîtres et d'élèves-maîtresses jouent à l'école normale du violon ou du piano. Cette pratique doit devenir de plus en plus générale. Et il existe un petit instrument, le *guide-chant*, sorte d'harmonium portatif à deux octaves, qui devrait faire partie du matériel de toute école. Instrument à sons fixes, il rendra plus de services que le violon pour assurer la justesse des chants. Nos instituteurs et institutrices devraient demander soit aux municipalités, soit aux amis de nos écoles, de leur faire don d'un

guide-chant. Grâce à l'aide des instruments, les instituteurs ne rencontreront plus de difficultés sérieuses dans l'enseignement, rendu plus simple et plus concret, du chant et de la musique. Ils y prendront eux-mêmes un vif plaisir et sauront inculquer à leurs élèves l'enthousiasme que mérite l'art délicat et noble qui embellit, tout en les disciplinant, notre vie individuelle et notre vie sociale.

Éducation physique.

Abstraction faite de l'influence qu'elle exerce sur l'éducation intellectuelle en rafraîchissant l'attention et sur l'éducation morale en disciplinant la volonté, l'éducation physique se propose, à l'école primaire, un double but : corriger les attitudes défectueuses qu'impose trop souvent au corps de l'enfant le travail scolaire, développer ses qualités physiques, sa force, son adresse, son agilité.

Il ne faut pas oublier que l'âge de nos écoliers est l'âge de la croissance et qu'à cet âge tout leur avenir physique est en jeu. L'éducation physique ne doit leur imposer que des exercices appropriés avec exactitude aux besoins comme aux moyens de leur âge. Elle est avant tout *hygiénique*, c'est-à-dire qu'elle tend à faciliter et à activer le jeu normal et progressif des grandes fonctions (respiratoire, circulatoire, articulaire) et à perfectionner la coordination nerveuse. Mais elle n'a pas pour but exclusif l'acquisition de la vigueur musculaire. Elle écarte, au contraire, tout travail qui, exigeant une dépense excessive de force, produit un durcissement des muscles et contrarie la croissance régulière. D'une façon générale, elle se garde de ne s'appliquer qu'à tel ou tel organe au détriment des autres. Elle se porte également sur toutes les parties de l'organisme, de façon qu'il se développe, dans son ensemble, avec équilibre et harmonie.

Tel étant l'idéal qui doit guider le maître d'éducation physique, comment pourra-t-il le réaliser? Nous allons le voir en suivant l'enfant depuis le début jusqu'à la fin de la leçon d'éducation physique, et depuis l'entrée à l'école jusqu'à la sortie.

Tout enfant doit participer aux exercices d'éducation physique. Aucun n'en peut être dispensé, sauf le cas d'incapacité, permanente ou temporaire, constatée par un certificat médical. Trop souvent, on dispense de ces exercices les enfants qui pré-

cisément en auraient le plus besoin puisqu'ils sont les moins vigoureux et les plus maladifs.

Tout enfant reçoit tous les jours une leçon d'éducation physique. Cette leçon a lieu, en principe, l'après-midi. Toutefois, elle pourra être placée le matin pendant la saison chaude et toutes les fois que les besoins du service l'exigeront. L'essentiel est que l'heure choisie soit éloignée de l'heure des repas.

Pour les tout petits, la leçon sera courte : de dix minutes environ si l'on prévoit deux séances quotidiennes, de vingt minutes environ si l'on n'en prévoit qu'une. Pour les autres cours, les deux heures accordées par l'emploi du temps se décomposeront en trois séances de vingt minutes (les lundis, mardis et vendredis), et deux leçons complètes d'une demi-heure (les mercredis et samedis) [1]. En dehors de ces séances, des mouvements respiratoires seront exécutés, entre deux exercices scolaires, toutes les fois que l'on verra l'attention faiblir ou les corps fléchir. Ces mouvements seront exécutés debout et fenêtres ouvertes. Enfin, les récréations qui coupent les exercices de chaque classe dureront environ dix minutes le matin et dix minutes le soir. Elles pourront parfois se décomposer en deux parties dont l'une précédera et l'autre suivra la leçon d'éducation physique.

Toute leçon d'éducation physique doit être donnée en plein air, ou, si le temps est mauvais, dans un préau largement ouvert. Il est urgent de poursuivre partout l'établissement de terrains de jeux avec douches ou piscine. En attendant cette importante amélioration de nos installations scolaires, il faut saisir toutes les occasions pour utiliser les espaces libres qui peuvent être mis à la disposition de l'école.

L'enfant qui se présente à la leçon d'éducation physique doit avoir la pleine liberté de ses mouvements; il doit donc se débarrasser de sa coiffure, de son faux-col, de sa cravate; au cours de la leçon, il se dévêtira progressivement, si la température le permet. Il devra avoir des chaussures qui ne l'empêchent ni de courir ni de sauter.

Toute leçon complète d'éducation physique doit être préparée, comme les autres, par écrit. Elle doit être conduite avec méthode et se diviser en trois périodes : d'abord, une mise en train, puis la leçon proprement dite, enfin le retour au calme. Pas de brusque

1. Dans les écoles à une seule classe, les leçons d'éducation physique et les récréations pourront avoir même durée dans tous les cours.

départ, qui violente le système nerveux. Un entraînement progressif, puis, après les exercices les plus fatigants, une diminution progressive des efforts afin d'éviter une brusque cessation d'activité qui pourrait provoquer un refroidissement dangereux.

Il sera bon, après la leçon, de faire procéder à une friction du torse. S'il paraît difficile d'obtenir partout des ablutions à l'eau froide ou à l'eau tiède, il sera toujours possible de demander aux élèves de se pourvoir d'une serviette sèche réservée à cet usage.

Pour le détail des exercices, les maîtres feront bien de se reporter au « Projet de règlement général d'éducation physique, première partie, Enfance », qui a été publié par le Ministre de la Guerre et approuvé par le Ministre de l'Instruction publique. Ils y trouveront une liste et un commentaire des mouvements que notre programme recommande pour chaque cours. Bornons-nous à quelques indications.

Au cours préparatoire, et même au cours élémentaire, les jeux prédominent. Ils ne sont exclus ni du cours moyen ni du cours supérieur : et l'on n'en sera pas surpris si l'on se rappelle que notre but n'est pas de faire des athlètes, mais de favoriser le fonctionnement libre et régulier des principaux organes. Aux jeux viennent s'adjoindre, pour les enfants du cours moyen, des mouvements éducatifs et correctifs : des marches, des exercices d'escalade, des sauts, des courses, des luttes; des mouvements destinés à développer successivement les diverses parties de l'organisme; enfin, des mouvements destinés à augmenter le pouvoir du système nerveux en rompant les associations motrices habituelles pour permettre au cerveau d'en réaliser d'autres : tels sont les mouvements dissymétriques (circumduction des poignets en sens opposé; faire du bras gauche le geste de tirer un cordon de sonnette tandis que du bras droit on tourne une manivelle etc.); ils assouplissent les organes et les mettent à la disposition de la volonté.

Comme l'ancien programme, le nouveau fait figurer au cours moyen des exercices de natation. Si l'eau manque, on fera exécuter à sec les mouvements du nageur. Si l'eau ne manque pas, on les fera exécuter dans des endroits de la rivière où l'enfant ne perdra pas pied et où l'on ne cessera de le soutenir. Mais, malgré la responsabilité grave que l'apprentissage de la natation fait peser sur les maîtres, il n'a pas paru possible d'éliminer du programme des exercices dont l'utilité et la valeur éducative sont également incontestées.

Le programme du cours supérieur présente, par rapport à celui du cours moyen, deux nouveautés : « éducation des sens au cours des promenades scolaires », et « application des exercices à la vie courante ». Il s'agit de faire l'éducation de la vue, de l'ouïe, des autres sens par les procédés que déjà recommandait Jean-Jacques, et que de nos jours le scoutisme a très heureusement renouvelés et perfectionnés. Il s'agit d'amener les enfants à apprécier les distances, à se mettre en garde contre un danger, à se tirer d'une difficulté imprévue, à s'aider eux-mêmes et à aider les autres, à développer à la fois le sens de l'initiative individuelle et le sens de la solidarité. Ces qualités que, à l'intérieur de l'école, la leçon de travail manuel doit faire acquérir à l'enfant, la leçon d'éducation physique les lui fera acquérir également, en dehors de l'école, au cours des promenades. Et comme la leçon de travail manuel, la leçon d'éducation physique s'adaptera à la vie de l'écolier. Elle doit proscrire les exercices abstraits : toutes les fois qu'on le pourra, il conviendra de montrer que les exercices n'ont rien d'artificiel mais peuvent s'appliquer à la vie courante. On ne grimpe pas pour grimper; on grimpe pour pouvoir franchir un obstacle, un mur par exemple, ou pour pouvoir découvrir, du haut d'un arbre, le but qu'on veut atteindre ou le spectacle qu'on veut admirer. De même, les exercices de saut doivent permettre de franchir un fossé ou un ruisseau. Toute gymnastique doit être utile en même temps qu'elle doit être éducative.

Tout ce qui vient d'être dit convient aux filles comme aux garçons. Il appartient aux institutrices de choisir les jeux et les mouvements les mieux adaptés au sexe féminin, ceux qui donnent de l'agilité et de la grâce plutôt que ceux qui donnent de la force. Toutes les fois que ce sera possible, on aura soin, dans les écoles de filles, d'associer la musique à la gymnastique. Mais, abstraction faite de ces différences d'ailleurs importantes, le programme et la méthode de l'éducation physique sont identiques dans les écoles de filles et dans les écoles de garçons.

Ce programme et cette méthode sont tels qu'ils peuvent être appliqués par tout instituteur et par toute institutrice. Il n'est pas nécessaire, pour les suivre, d'être un gymnaste de profession. Aucun des mouvements prescrits n'est irréalisable pour un homme ou une femme de santé normale, et beaucoup, loin d'être irréalisables par des malades, serviraient au rétablissement de leur santé. Au surplus, pour certains mouvements, le maître peut recourir à la collaboration d'un moniteur choisi

parmi les élèves. Un moniteur intelligent comprend un mouvement sur le vu d'une image, d'un schéma, ou à l'aide d'explications simples. Lorsqu'il sait le faire, il le montre à ses camarades, suivant les indications du maître qui dirige et rectifie. Mais il vaut mieux que le maître paie d'exemple. Il le pourra presque toujours. Pour les plus jeunes, l'épreuve de gymnastique du brevet élémentaire les aura obligés à acquérir en cette matière des connaissances suffisantes. Et elles ne sont pas inaccessibles aux plus âgés. Nul instituteur, nulle institutrice ne peut donc arguer de son incompétence pour négliger l'éducation physique. Et celle-ci doit faire, dès la rentrée prochaine, de sérieux progrès dans nos écoles. Si cette discipline est la dernière sur le nouvel emploi du temps, ce n'est pas à dire qu'elle doive être au dernier rang dans les préoccupations des éducateurs. Aucun rang de préséance n'a été établi entre les diverses matières d'enseignement. Et la preuve que nous désirons voir grandir le rôle de l'éducation physique, c'est que, au moment même où nous réduisions le temps assigné à la plupart des disciplines, nous augmentions celui qui lui était réservé. Nous sommes bien certains que l'éducation intellectuelle ne souffrira pas de ce léger sacrifice qu'elle consent à l'éducation physique. Et l'on peut espérer que de cette modeste réforme résultera pour la race française un regain de vigueur et d'énergie.

Conclusion.

Lorsque le nouveau plan d'études entrera en vigueur, lorsque les Instructions qui le commentent seront appliquées selon leur esprit, qu'y aura-t-il de changé dans notre école nationale? Certes, les anciennes pratiques n'auront pas été du jour au lendemain remplacées par des pratiques contraires; aucune révolution brutale n'aura bouleversé nos institutions scolaires. Nombreux sont les maîtres qui, dès maintenant, s'inspirent de principes analogues à ceux qui ont dicté les nouveaux programmes. Mais, en devenant plus générale, l'application de ces principes permettra de réaliser de sérieux progrès.

L'école, telle que nous la rêvons, sera, du dehors, avenante et accueillante, entre un jardin fleuri et des cours ensoleillées. A l'intérieur, elle sera inondée d'air et de lumière. Et cette gaieté que lui donneront les dispositions matérielles prises par l'ar-

chitecte, nous voudrions qu'elle fût entretenue grâce aux dispositions pédagogiques prises par l'instituteur. On ne travaille bien que dans la joie. Bien démodées sont les bâtisses scolaires — encore trop fréquentes cependant — qui ressemblent à de sombres prisons. Mais un magister au ton rude ne serait pas moins archaïque. Ce n'est pas à dire que tout règlement disciplinaire doive être aboli : la volonté et la raison de l'enfant sont trop peu formées pour qu'on puisse tout espérer de la persuasion. Mais on peut faire en sorte que l'emploi de la punition devienne exceptionnel et que l'atmosphère de la classe soit à peu près constamment d'une parfaite sérénité. Ce n'est pas par la crainte, c'est par l'affection que le maître obtient le travail le plus régulier et le plus productif.

Le travail sera d'autant plus régulier, d'autant plus productif que l'enseignement sera plus vivant. A chaque page de ces Instructions, qu'il s'agisse de l'enseignement de la morale ou de celui du travail manuel, de celui de la grammaire ou de celui de la musique, de celui de l'histoire ou de celui des sciences, nous avons préconisé les méthodes susceptibles d'intéresser l'enfant, bien plus de lui inspirer pour son travail une sorte d'enthousiasme. On aurait tort de confondre la théorie contenue dans ces pages avec la théorie de l'éducation attrayante. Notre but n'est pas d'amuser les écoliers. Mais nous voulons que les écoliers travaillent avec plaisir, parce que le plaisir est un moyen efficace de stimuler leur activité. Le plaisir dont il s'agit n'est pas une jouissance passive, c'est la joie qui accompagne toute activité libre, consciente de travailler à la réalisation d'un bel idéal. C'est la joie qu'éprouve le touriste au cours d'une ascension qui exige pourtant de lui beaucoup d'efforts et beaucoup de fatigue, mais où il sait que chaque pas le rapproche d'un spectacle magnifique. Ce que nous souhaitons, ce n'est pas que l'on réduise au minimum les efforts intellectuels de l'écolier : c'est, au contraire, qu'on l'amène à les multiplier en les lui faisant accomplir dans la joie. Tous les procédés qui rendent l'enseignement concret, qui font appel à l'activité de l'enfant, qui permettent de passer par d'habiles transitions du jeu à la leçon sont de nature à créer dans la classe les dispositions intellectuelles et morales sans lesquelles il n'est pas de bon travail : la curiosité est éveillée, l'intérêt excité, et chacun fait avec entrain une tâche dont il tirera bon profit. Nous ne demandons pas qu'on laisse chacun agir au gré de son caprice : l'école n'est pas plus une salle de jeu qu'elle n'est une prison. L'école est l'école :

une réunion d'enfants qui travaillent de bon cœur à leur éducation commune, sous la direction de leur maître.

Plus d'air, plus d'aisance, plus de liberté, plus de joie et partant plus de travail. Des efforts plus nombreux parce qu'ils seront plus volontairement consentis, des efforts mieux équilibrés et mieux coordonnés parce que chaque discipline occupera sa juste place; des efforts plus fructueux parce qu'ils seront mieux adaptés aux besoins présents de notre patrie; des enfants mieux instruits par un dosage plus exact des connaissances qu'ils doivent progressivement acquérir, par une culture plus méthodique de leurs facultés; des caractères mieux formés par une éducation morale moins abstraite mais non moins haute; voilà ce que nous attendons de cette réforme de l'enseignement primaire. Puisse-t-elle donner au pays des travailleurs, des citoyens, des hommes qui, imbus de son idéal, contribuent à accroître sa prospérité et sa grandeur.

TABLE DES MATIÈRES

	Pages.
Introduction	1
Instruction morale et civique	12
Lecture	20
Écriture	23
Langue française	25
Histoire et géographie	32
Calcul, arithmétique et géométrie	39
Sciences physiques et naturelles	43
Dessin	48
Travail manuel	54
Chant et musique	63
Éducation physique	69
Conclusion	73

Le gérant de la Revue « Pédagogique »,
MAX DELAGRAVE.

Coulommiers. — Imp. PAUL BRODARD.

L'utilité pédagogique de Pascal.

Il est des cas où la connaissance de la biographie d'un écrivain est relativement peu importante pour l'étude de ses ouvrages, et c'est une curiosité assez indiscrète qui nous pousse bien souvent à fouiller sa vie jusque dans le détail plutôt que la nécessité d'expliquer une œuvre parfaitement claire en elle-même. Il n'en est pas de même pour Pascal, et on l'a compris dès la publication posthume de ses *Pensées*, puisque ses premiers éditeurs, Messieurs de Port-Royal et sa famille, ont pris soin de nous donner un récit minutieux de la vie de Pascal, malgré la répugnance qu'ils avaient naturellement pour l'étalage du *moi*. Mais montrer quelles hautes préoccupations avaient toujours guidé cette âme tourmentée, quelles souffrances il s'était imposées ou avait subies avec joie, ce n'était pas blesser l'humilité que recherchait un Pascal comme les autres Solitaires, c'était proposer aux fidèles un saint exemple, une leçon salutaire, puisqu'un si beau génie, dans toutes les circonstances de sa vie, foulait aux pieds l'orgueil pour exalter uniquement la gloire de Dieu. On ajoutait pour ainsi dire un complément à la vie des Saints, en écrivant la vie du Saint du Jansénisme, œuvre d'hagiographie et d'édification.

Ce dessein pieux s'est pourtant concilié avec une franchise parfaite, et quelque étonnement que nous éprouvions devant certains miracles de la foi et certains renoncements, les détails que nous lisons nous permettent d'entrer dans la psychologie du

savant et du croyant, et d'analyser les étapes par lesquelles son esprit est passé. Il n'est pas douteux que l'œuvre inachevée de Pascal n'en reçoive une vive lumière, qu'elle n'en devienne plus aisée à comprendre jusque dans ses fragments les plus obscurs, sans parler de l'intérêt passionnant et intensément vivant qui résulte de la lecture simultanée de l'œuvre et des circontances où elle fut conçue.

Cette vie, indépendamment de l'intérêt que ses religieux auteurs y découvraient et ont fait ressortir pour leurs lecteurs jansénistes, est encore une grande leçon morale.

Quand nous voyons Pascal tout enfant, s'obstiner malgré la défense de son père à des études que celui-ci ne voulait pas lui laisser aborder si tôt et reconstituer seul les premiers éléments de la géométrie, quand plus tard, nous le voyons, lui qui n'est encore qu'un savant et un homme du monde, pour défendre des amis, s'attacher à l'étude de problèmes théologiques extrêmement délicats et ardus qui demandent une science approfondie, et oser écrire sur ces sujets des lettres polémiques d'une puissance et d'une précision sans pareilles, quand dans une autre période encore, nous le voyons mépriser les souffrances de son corps terrassé par la maladie, et poursuivre ses réflexions préparatoires au grand ouvrage de l'Apologie qu'il a conçu, ou bien même réagir avec assez de vigueur contre un mal de dents qui le torture pour concentrer son attention sur un difficile problème de géométrie qu'il résout, nous ne pouvons nous empêcher d'admirer l'ardeur de cette volonté, qui triomphe des obstacles ou des infirmités de la nature, et élève son esprit au-dessus de la matière ou des circonstances extérieures défavorables. Apprenons de lui à vouloir pour pouvoir. Nous avons presque toujours en nous la capacité de faire ; ce qui nous manque, c'est l'énergie qui s'acharne en dépit des difficultés ou de l'insuffisance apparente des moyens ; la volonté de parvenir abat les barrières, imagine et découvre des ressources insoupçonnées, étend notre action au delà des limites prévues : elle est la condition de toute réussite et de tout progrès,

Avant de consacrer son intelligence à la glorification de la foi, Pascal marqua sa place parmi les grands savants par plusieurs découvertes. Leur nouveauté était telle que des principes scientifiques depuis longtemps admis devaient être rejetés : c'était une

chose très grave, et Pascal le sentait. Il l'a lui-même montré dans la célèbre *préface d'un traité du vide*. Il y avait conflit entre le principe d'autorité et celui du libre examen. Jusqu'alors de même que, dans les questions religieuses, tout était réglé par le témoignage des livres saints, qu'on n'a pas le droit de discuter, qu'on ne peut que développer et éclaircir par des commentaires, de même dans les sciences, les données venues des anciens étaient acceptées aveuglément, et enseignées comme articles de foi, sans qu'on cherchât à vérifier leur exactitude. De là toutes les luttes qu'eurent à soutenir ceux qui, s'adressant à l'observation directe, arrivaient à des résultats différant des solutions traditionnelles. Christophe Colomb ne convainquit de l'existence d'un nouveau monde qu'après y être allé et en avoir ramené, comme preuve tangible, des indigènes d'une race inconnue. On n'admit que la terre était ronde que lorsqu'on en eût fait le tour. Galilée dut se rétracter publiquement quand il démontra que la terre tournait autour du soleil. Descartes, voulant construire sur des bases personnelles une philosophie nouvelle, afin de se mettre à l'abri des entraves que ne manqueraient pas d'apporter les docteurs imbus de la doctrine machinalement apprise d'Aristote, alla se réfugier en Hollande. Un peu plus tard Harvey ne parvenait pas à persuader que le sang circulait dans le corps, puisque Galien et Hippocrate ne l'avaient pas dit. Pour les mêmes raisons, Pascal, apportant des preuves tangibles de l'existence du vide, voyait se dresser contre lui tous ceux qui pensaient que la science antique suffisait à tout expliquer et admettaient ses conclusions avec un respect presque religieux. Pascal dut démontrer l'absurdité de cette attitude : il dut faire la distinction entre les connaissances qui reposent sur l'autorité, et celles qui ne s'établissent que sur le témoignange des faits concrets. Les premières ne sont susceptibles d'aucun changement; mais les faits sont infinis, et les théories qu'on établit sur eux n'ont qu'un caractère provisoire et incertain, et devront céder modestement la place à d'autres si des expériences plus complètes démentent les résultats des premières. Ainsi bien loin d'être fixée définitivement, la science est en perpétuel changement, et son progrès n'a point de limite.

La raison humaine toute-puissante, voilà ce qui se trouvait à la base de cette conception. Mais Pascal prenait grand soin de

borner son domaine; non seulement les faits connus par la tradition lui échappent, mais les vérités révélées doivent enchaîner notre foi, quelles que soient les révoltes de la raison. Pascal est parfaitement conséquent avec lui-même; car d'une part les vérités révélées appartiennent à l'histoire, et par là font partie des connaissances soumises au principe d'autorité, et non discutables; d'autre part, notre raison faible et toujours incomplète dans sa science, ne peut assurer qu'une science plus complète, une raison plus profonde ne pourraient expliquer et comprendre ce qui lui paraît inacceptable : il y a au contraire tout lieu de penser, selon notre auteur, que, ces vérités venant de Dieu et Dieu étant la raison parfaite, nous n'avons qu'à les recevoir telles quelles.

Telle est la position de Pascal, tout à fait nouvelle à son époque, et cependant très prudente. C'est l'affranchissement scientifique enfin proclamé. Or si nous nous rappelons la fameuse comparaison contenue dans cette préface d'un Traité du vide, où Pascal dit que l'humanité ressemble à un homme qui apprendrait sans cesse, et si l'on pense, comme on l'a plusieurs fois répété, que chaque homme en se formant, repasse par toutes les étapes de l'humanité antérieure, nous pouvons croire que le jeune homme est naturellement porté à accepter aveuglément tout ce qui a été dit avant lui, sans contrôle et sans examen, surtout si on prend soin de lui inculquer l'idée, d'ailleurs juste et bonne, du respect des ancêtres, et ainsi on étouffera toute curiosité, tout désir de découverte, puisque tous les problèmes ont depuis longtemps été abordés, et sans doute résolus : c'est tout progrès suspendu. Mais la lecture de Pascal nous apprend à avoir pour les générations antérieures le respect qui convient à l'égard de ceux qui nous ont amenés jusqu'au point où nous sommes et à garder toute liberté pour aller à notre tour plus loin qu'ils ne sont allés. Ainsi se fortifiera dans l'esprit l'idée que l'expérience, l'observation incessamment renouvelées sont source de toute science, et qu'on doit soumettre à la critique même ce qui paraît le mieux établi.

Mais cette attitude scientifique, dont, depuis Pascal, les résultats ont été si féconds, trouve chez lui son contrepoids modérateur dans la foi aux vérités révélées de la religion. Que peut-il arriver s'il n'existe pas? ou bien encore si l'esprit critique du

savant s'attache à certaines sciences que Pascal avait soustrait à son action? L'histoire est de celles-là; elle s'est peu à peu constitué une méthode, et trouvant sur son chemin les faits de l'histoire religieuse et les livres où ils ont été rapportés, elle les a soumis au contrôle de ses règles, et a pu ainsi distinguer la vérité de la légende, jusqu'alors mêlées et également respectées. Cet examen critique, appliqué aux Livres Saints, commencera dès le XVIIe siècle avec l'oratorien Richard Simon. On sait d'ailleurs avec quelle ardeur il fut poursuivi par Bossuet qui n'admettait pas qu'on disséquât les Livres Saints et devinait le danger qui menaçait la religion. Pascal eût répudié pareillement une telle méthode, puisque dans son Apologie, une grande partie de ses preuves dérivait du témoignage fourni par les deux testaments avec les prophéties, les miracles qui y sont contenus. Cependant il n'est pas douteux que l'émancipation de l'esprit humain, qui est dû au grand mouvement scientifique dont Pascal est un des illustres représentants, devait avoir pour conséquence d'affranchir la raison de toutes ses lisières, religieuses ou politiques. Mais si notre temps veut contrôler avec soin dans tout ce qui lui est donné comme vérité, il n'en reste pas moins que les intelligences les plus hautes gardent la conviction que la raison humaine est impuissante à résoudre tous les problèmes. Si loin qu'elle s'avance dans la connaissance des lois du monde, elle ne peut se glorifier de tout savoir, et doit se résigner à laisser dans l'univers leur place aux mystères insondables, inaccessibles à nos faibles forces. Ainsi subsiste la possibilité de la croyance ou de la foi; ainsi, comme chez Pascal, le sentiment règne à côté de la raison. L'union de l'esprit scientifique et de la foi, qui se rencontre chez lui, n'est pas exceptionnelle : d'autres grands savants de nos jours ont été dans la même situation d'esprit. Et ceci nous enseigne que nous ne devons pas nous hâter inconsidérément de proclamer notre scepticisme et notre incroyance. Nous ne faisons qu'accuser ainsi la légèreté de notre esprit et notre orgueil. Le vrai savant sait les limites où se renferme la science et n'ignore pas qu'il est dans le cœur des aspirations, ou des douleurs qu'elle ne peut satisfaire ou calmer [1].

1. Ce qui ne veut pas dire que les hypothèses suggérées par ces aspirations offrent plus de garanties que les vérités scientifiques. De ce que la raison, dont la fonction

Ces consolations et les réponses à ses désirs profonds, Pascal les trouvait dans la religion et c'est pour cela, qu'après la période scientifique de sa vie, il se donna si entièrement à elle et se consacra à sa défense.

Les *Provinciales* furent le premier ouvrage qu'il écrivit dans cette intention. Tout le monde sait quel éclatant succès elles remportèrent, combien elles furent lues, admirées, quelles colères elles suscitèrent chez les adversaires des jansénistes, quelles réfutations nombreuses furent tentées pour en diminuer l'effet. On a épuisé tous les genres d'éloges à propos de ces lettres polémiques au point de dire qu'elles ont fixé la langue française et que c'est le premier monument de notre littérature en prose. Malgré la difficulté des sujets traités, même les lecteurs les plus mondains, et, semble-t-il, les moins préparés à ces austères discussions, applaudissent avec ardeur : le maréchal Fabert les lit avec avidité, Mme de Sévigné laisse déborder son enthousiasme. Aujourd'hui on les lit moins. Est-ce que par hasard nous serions plus frivoles que les gens du XVIIe siècle; sommes-nous moins attentifs qu'eux aux graves problèmes qui les préoccupaient? Nous pouvons d'abord penser que beaucoup de gens, aujourd'hui lecteurs d'œuvres légères, n'auraient au temps de Pascal rien lu du tout : la diffusion de l'instruction n'a pas nécessairement haussé les intelligences au niveau des questions morales et religieuses. D'autre part, chaque époque s'attache à des sujets différents : l'attrait pour les polémiques théologiques s'est affaibli; les querelles politiques ont pris de l'importance au XVIIIe siècle; les grands systèmes scientifiques retiennent maintenant l'attention : les lecteurs sérieux ne sont pas moins nombreux; leur goût a changé, suivant le mouvement général des idées.

Mais de même que nous avons indiqué l'importance du rôle scientifique de Pascal, on doit noter l'importance littéraire d'un ouvrage comme les *Provinciales*.

Si les esprits les plus actifs au XVIIe siècle s'intéressent à la théologie, c'est que, malgré la puissance de l'autorité religieuse

---

est de chercher le vrai, est impuissante à tout embrasser, il ne résulte pas, comme on voudrait souvent nous le faire croire par un sophisme vraiment trop grossier, que « le cœur », dont la fonction est toute différente, possède le pouvoir miraculeux de saisir les vérités qui échappent à la raison. (N. D. L. R.).

et de la tradition, cette science est la seule où la discussion soit possible, au moins contre ceux qui se trompent. La science politique n'existe pas; les sciences de la nature sont dans l'enfance. Mais une minorité d'initiés seulement s'occupe des questions théologiques. Le public ordinaire se contente de petits vers galants, des jeux du théâtre ou de quelques dissertations morales, dans le goût de Montaigne. L'originalité de Pascal est d'avoir mis à la portée de tous un sujet technique et difficile : « ceux-là honorent bien la nature, dit-il lui-même, qui lui apprennent qu'elle peut parler de tout, et même de théologie [1] ». Cet éloge était à l'adresse de l'auteur des *Provinciales*. La nouveauté était double, et en un sens dangereuse : elle consistait à en appeler d'un tribunal régulièrement constitué pour connaître des affaires religieuses, à un tribunal supérieur en puissance, mais sans compétence, au public. Cette méthode révolutionnaire ressemblait fort à ce qu'avait fait la Réforme, et annonce ce que feront les philosophes du XVIIIe siècle.

Mais en même temps, c'était enrichir singulièrement la littérature, et lui ouvrir des portes jusque-là fermées. Tous les grands novateurs ont ainsi intéressé le public aux questions ou aux sciences réservées avant eux à des spécialistes : de là vient la grandeur d'un Montesquieu, d'un Rousseau, d'un Buffon, d'un Thierry.

Mondaniser, si je puis dire, la théologie, c'était la dépouiller de tout un appareil extérieur rébarbatif et la présenter d'une manière engageante, et pour parler comme au XVIIe siècle, polie. Pascal y a réussi admirablement. On a dit que tous les genres d'éloquence étaient contenus dans les *Lettres Provinciales*. Le ton passe de la comédie ironique à l'invective enflammée selon l'effet à produire. Mais j'insiste sur la politesse qui règne partout. Certes, le polémiste ne ménage pas ses adversaires; il a tracé plus d'un portrait satirique qui ridiculise ses personnages; il s'indigne avec feu des doctrines horribles qu'il trouve dans les ouvrages des casuistes, et il les flétrit en termes inoubliables. Nulle part pourtant, bien que dans les dernières lettres, il eût à répondre aux ripostes des Jésuites, il ne tombe dans l'injure et

1. *Pensées*, Section I, n° 29, Ed. Brunschvicg.

la grossièreté. Or on sait que c'est là le défaut de la plupart des polémiques, et il suffit de rappeler les habitudes des savants du XVIe siècle qui ne ménageaient pas les épithètes les plus crues dont ils n'étaient jamais à court. Quoique Pascal n'ait aucune estime pour ceux qui font tant de tort à la religion, et ne s'inspire d'aucun sentiment charitable, il garde une grande modération, c'est le respect du lecteur qui le retient; c'est la conscience d'avoir raison qui règle son ton : l'injure est marque de faiblesse, et absence d'arguments solides. S'il s'échauffe, c'est que la vérité elle-même ne peut supporter parfois d'être bafouée. Combien de discussions en iraient mieux, si l'on observait toujours cette réserve si louable de Pascal!

L'art si vivant de l'écrivain rachète pour nous souvent ce qu'il peut y avoir d'épineux dans des questions comme celle de la grâce. Mais souvent aussi il n'est pas besoin de cet attrait pour nous attacher : car nous sentons aisément l'importance des questions morales qui, indépendamment de toute polémique religieuse, se trouvent au fond du débat sur la casuistique. Les divers problèmes des cas de conscience se sont posés en tout temps; les moralistes ne sont pas tous d'une rigueur identique, et il peut s'en trouver qu'une morale relâchée n'effraye pas; nos actes, même s'ils sont purs en eux-mêmes, peuvent avoir des conséquences funestes, et il est utile de savoir si l'intention suffit à justifier notre conduite, et si la vertu ne demande pas davantage. Tous ces problèmes, qui intéressent au plus haut degré la formation morale de l'homme, sont abordés dans les *Provinciales*, et résolus dans le sens de la sévérité la plus grande. On conçoit qu'il est bon de les aborder dans l'enseignement et en partant des exemples de Pascal, de montrer qu'ils n'ont rien d'exceptionnel, que notre vie journalière nous présente à chaque instant des débats intérieurs de cette espèce, et que dans l'incertitude où l'on se trouve souvent au premier abord sur le choix qu'il est juste de faire, nous devons nous être préparés à l'avance par l'examen des principes généraux sur lesquels nous réglerons sans faiblesse notre marche. En attirant l'attention sur ces nécessités par la lecture des *Provinciales*, nous éveillerons chez les jeunes gens l'idée que la morale n'est pas simplement une science enfermée dans les livres, ou une collection de préceptes qu'on apprend par cœur, mais une

pensée vivante, forgée par chacun en lui-même, et qui n'a de force qu'autant qu'on veut lui en donner.

Comme les *Provinciales*, les *Pensées* n'excitent plus que modérément notre curiosité en tant que fragments d'une Apologie du christianisme. Nous ne dédaignons pas de savoir quel but se proposait Pascal, et quels arguments il devait employer; mais c'est un jeu de savant que de restituer l'ouvrage incomplet et de mettre à leur place tous les arguments théologiques auxquels il aurait recouru. Le hasard a voulu que les parties les plus achevées soient les parties préparatoires de l'œuvre, celles où est étudié l'homme; de là résulte que le défenseur de la religion contre les athées qu'il voulait convertir, s'est changé aux yeux de la plupart des lecteurs en simple moraliste.

Mais quel moraliste profond et infiniment varié! Quoiqu'on puisse formuler la doctrine de Pascal et montrer sa cohérence dans toute cette suite de pensées diverses, étude féconde et très vivante, mon but n'est pas de l'entreprendre, d'autant que toutes les grandes études sur Pascal contiennent cet exposé. Je ne veux rappeler rapidement que l'intérêt présenté par la lecture des *Pensées*, au point de vue de la formation morale. Cet intérêt se retrouve dans tous les moralistes, et nous pourrions dire des choses analogues à propos de La Rochefoucauld, de La Bruyère ou de Vauvenargues. Que nous apprennent ces maîtres? A penser, à lire en nous-mêmes. L'analyse des sentiments ou des passions qu'ils poursuivent, pour être comprise, exige que nous descendions en nous-mêmes et que nous fassions sur ce que nous trouvons en nous comme une vérification de la vérité ou de la fausseté de leurs réflexions. Car il n'est pas sûr par avance qu'ils aient toujours raison ou complètement raison. Dégager en nous les vrais motifs qui nous guident, reconnaître nos faiblesses ou nos forces, les dangers des passsions, des illusions, ce n'est pas chose aisée, et nous sommes le plus souvent portés par indulgence naturelle, par légèreté de réflexion, à prendre le faux pour le vrai, le mal pour le bien, l'apparence pour la réalité. Il faudrait des leçons prolongées et peut-être douloureuses de l'expérience pour nous apprendre tout ce que nous ignorons ou voulons ignorer. Les méditations auxquelles nous invitent les pensées des moralistes nous éclairent presque malgré nous. Mais inversement, la notion nette

que nous prenons de nous-mêmes, nous donne le moyen de juger la valeur ou la justesse de la pensée d'où nous sommes partis. Ayant pris conscience de ce que nous sommes réellement, nous pouvons dire : l'auteur a raison ou il exagère. Cependant, avant d'en venir à des conclusions fermes, nous devrons peser longuement nos raisons et celles de l'auteur : car que valent notre expérience et notre conscience en face des siennes? Nous y reviendrons plusieurs fois, afin d'échapper aux influences inconscientes d'un état d'esprit passager, d'un fait récent, d'une vue incomplète; chaque retour nous découvrira des aspects nouveaux et enrichira notre science de nous-mêmes.

C'est une aide précieuse que nous apportent ainsi les moralistes dans cette étude que Socrate proposait à ses disciples : la connaissance d'eux-mêmes. Il ne faut pas croire qu'il est nécessaire d'avoir beaucoup vécu pour trouver en soi la vérification des réflexions que les moralistes ont après longues observations concentrées dans une brève formule. Les menus faits de la vie courante offrent, aussi bien que les grandes actions rapportées par l'histoire, les preuves de l'ambition, de l'amour-propre, de la jalousie, du désir de divertissement, et le moindre écolier, en analysant sa conduite avec ses camarades ou ses parents, découvrira les mêmes passions, les mêmes erreurs, les mêmes qualités aussi qui se révèlent dans les circonstances les plus graves.

Le profit de cette étude est donc considérable. Mais, dira-t-on, c'est un difficile effort à fournir, surtout pour des jeunes gens. Ils préfèrent des lectures et des occupations moins austères. Parlons franc : cette répugnance n'est pas le fait de l'âge; elle vient de la nature, et Pascal lui-même l'a dénoncée depuis longtemps : on craint de se connaître soi-même, et on aime mieux rester dans l'ignorance que de voir son portrait, tel qu'il est. Ne disons donc pas que cette étude est trop difficile. Ne prétendons même pas qu'elle est trop abstraite : il faut toujours partir de faits concrets et d'exemples précis pour analyser correctement des sentiments. Quand Pascal veut nous montrer que l'homme ne peut rester seul avec lui-même, parce qu'il tomberait dans un ennui mortel au spectacle de sa misère, il multiplie aussitôt les exemples : le magistrat qui va à la chasse, le seigneur qui joue à la balle, le roi environné de courtisans. De même les souvenirs

d'événements même minimes et des sentiments qu'ils ont suscités en lui naîtront chez le jeune homme qui réfléchit et cela même donnera à ses réflexions quelque chose de personnel qui doit le retenir et accroître l'intérêt qu'il y prend.

Un des grands défauts naturels aux hommes, et plus encore aux jeunes gens, c'est la présomption. Ils croient que le monde est fait pour eux, et que devant leur volonté et leur supériorité, tout doit plier et céder. Avant que la vie leur apporte à ce sujet des désillusions souvent amères. Pascal leur enseigne à s'estimer leur prix. Il n'est point de texte qui fasse plus fortement impression et dégonfle mieux l'orgueil que le passage célèbre où Pascal considère tour à tour la grandeur et la faiblesse de l'homme par rapport à l'infiniment petit et à l'infiniment grand, que les pages où il montre toutes ses incertitudes et ses erreurs dans ses actions, ses connaissances, ses institutions. Dans l'Apologie, ces démonstrations avaient pour but d'exposer l'énigme incompréhensible de l'homme, composé de grandeur et de faiblesse, et son impuissance quand il est laissé à ses seules lumières. La vraie religion venait ensuite apporter la solution de cette énigme et sauver l'homme du désespoir. Nous, qui n'avons ni l'ambition ni la mission de convertir, nous voyons néanmoins un grand intérêt à ce que chacun ait conscience de sa petitesse, afin de rabaisser l'estime de soi, et de sa grandeur, afin d'encourager à l'action productrice de progrès. Nous voulons que l'on apprenne que l'union seule des volontés, impuissantes prises isolément, fait la force générale, et que si l'homme a conquis sur la matière une domination chaque jour croissante, c'est précisément par le sentiment qu'il a eu de sa misère et l'effort pour lui échapper.

L'œuvre de Pascal est si riche qu'on peut à son propos aborder bien des études : on trouve chez lui assez de réflexions pour en déduire une politique, une esthétique. Mais les plus abondantes, en dehors de l'objet défini qu'il se proposait, sont celles qui ont trait à la rhétorique. Ce n'est pas sans raison que Gilberte Périer écrivait dans la vie de son frère qu'il avait particulièrement réfléchi sur cet art, et qu'il s'était fait une rhétorique à son usage. En effet ses pensées abondent en réflexions originales, tout à fait en dehors des règles ordinaires, mais pourtant d'une justesse frappante et profonde. Cette liberté de jugement a pour origine l'édu-

cation même de Pascal, qui ne fut soumise à aucune des disciplines habituelles : il ne fut pas ainsi coulé dans le moule commun, et son tempérament propre se développa sans contrainte. N'étant pas prisonnier d'une formation imposée, il put appliquer en toute indépendance son esprit d'observation, soit dans le monde, soit au cours de ses lectures, et se donner à lui-même des règles qui n'avaient rien de traditionnel et de livresque. On reconnaît ainsi partout la force créatrice du génie de Pasal. Heureux les esprits qui peuvent ainsi s'élever au-dessus des préjugés et se former leurs doctrines : ce sont des exceptions rares que nous devons admirer plus que suivre.

Parmi les théories qui distinguent la rhétorique de Pascal, il y a lieu de remarquer surtout la fameuse distinction de l'esprit de géométrie et de l'esprit de finesse. Les jeunes gens, qui poursuivent leurs classes, s'aperçoivent sans peine que certains de leurs camarades réussissent mieux dans certaines études que dans d'autres, que tel se plaît aux mathématiques, que tel autre n'y comprend rien et n'a de goût que pour les œuvres littéraires. Réussites et échecs ont-ils une raison d'être, ou faut-il accuser un parti pris et la paresse? Quelquefois, un préjugé malheureux est cause du mal; mais souvent il est bien vrai que l'esprit doué pour les sciences a peu de dispositions pour les études littéraires, ou inversement. C'est qu'il y a des esprits différents, et que dans chaque cas les facultés mises en jeu ne sont pas les mêmes. Ne nous hâtons pas trop cependant de justifier l'incapacité d'élèves qui en seraient trop heureux. S'il est vrai que l'esprit de finesse suppose des façons de voir et de juger autres que l'esprit de géométrie, ainsi que le montre Pascal en termes d'une netteté admirable, il n'est pas juste de dire qu'ils sont en général séparés, que ceux qui sont géomètres ne sont que géomètres, et que ceux qui ont l'esprit fin sont incapables de la rectitude qu'exige l'esprit géométrique. Pascal lui-même est la preuve du contraire, lui qui, ayant commencé par être un pur géomètre, apprit ensuite par le commerce du monde la nécessité d'une autre méthode que celles des sciences. Nombreux sont les savants qui n'ont pas été étrangers aux charmes des belles-lettres et des arts, et nous pourrions encore citer des poètes et des écrivains qui, comme Voltaire ou Montesquieu, ont cru pouvoir se livrer aux

recherches scientifiques. En réalité, nous possédons en nous les germes nécessaires pour les deux genres d'étude, et le but même de l'éducation doit être de les développer également, et non de sacrifier l'un à l'autre. La distinction faite par Pascal n'a pas pour but d'établir des catégories entre les hommes, mais de montrer que notre jugement, selon les faits qu'il envisage, n'a pas recours aux mêmes méthodes. Quiconque n'en connaît qu'une n'a reçu qu'une formation incomplète. A l'ordre de l'esprit ou de la raison s'ajoute celui du cœur. On ne l'emporte pas toujours par des preuves solidement enchaînées; il faut savoir toucher pour persuader. Pascal, mieux que personne a connu ces nécessités, et le plan même de l'Apologie projetée révèle l'union intime en lui de l'esprit de finesse et de l'esprit de géométrie.

Tant d'instructions variées qui suivent naturellement la lecture d'un pareil écrivain, doivent nous le faire ranger parmi les auteurs de chevet des jeunes lecteurs. Car il est une source inépuisable où ils trouveront toujours à se désaltérer. Mais cette lecture est austère, exige de l'esprit un effort continu : aussi bien le profit est-il en raison de l'effort. Et nous pouvons apprécier la valeur d'un esprit par la sincérité du goût qui le porte à lire Pascal.

MARCEL HERVIER,
Professeur au lycée Rollin.

Une découverte pédagogique de Pascal :

la méthode de lecture rationnelle.

C'est sans doute un des moindres titres de gloire de Pascal que d'avoir inventé une méthode pour apprendre à lire aux enfants. On ne saurait trop s'étonner pourtant qu'en dehors de Sainte-Beuve tous ses historiens négligent d'en faire mention, alors qu'ils relèvent — avec quel zèle! — les moindres particularités de sa vie scientifique, religieuse ou mondaine. Serait-ce qu'ils tiennent cette découverte pour négligeable, parce qu'elle se rapporterait à un objet trop humble et que d'ailleurs elle est simple, naturelle, et paraît facile à trouver? Mais, Pascal a pris soin de nous en avertir, « rien n'est plus commun que les bonnes choses..., et il est certain qu'elles sont toutes naturelles et à notre portée... Mais on ne sait pas les distinguer. Ceci est universel. Ce n'est pas dans les choses extraordinaires que se trouve l'excellence, de quelque genre que ce soit. On s'élève pour y arriver, et on s'en éloigne : il faut le plus souvent s'abaisser... La nature, qui seule est bonne, est toute familière et commune. » Ce qui éloigne le plus « du véritable chemin » qu'on doit suivre, « est l'imagination qu'on prend d'abord que les bonnes choses sont inaccessibles, en leur donnant le nom de hautes, grandes, élevées, sublimes. Cela perd tout. Je voudrais les nommer basses, communes, familières : ces noms-là leur conviennent mieux; je

hais ces mots d'enflure[1] ». Combien ces remarques sur la méthode pour apprendre à raisonner, dont la méthode géométrique n'est qu'un cas, d'ailleurs privilégié et justement pris pour type, s'appliquent mieux encore à une méthode pour apprendre à lire!

Celle à laquelle nous avons fait allusion, et qu'il nous reste à définir, est par elle-même si remarquable qu'elle eût suffi à la gloire d'un autre et qu'on fait tort à Pascal lui-même en ne la lui attribuant point. Telle est l'opinion d'un bon juge, non prévenu, M. Marcel Prévost. « L'homme qui, apprenant à lire aux enfants, écrit-il dans les *Lettres à Françoise*, inventa de leur faire appeler R « re », F « fe», Q « que », me paraît posséder « une sorte de génie » et mériterait bien qu'on lui élevât « une statue ». M. Marcel Prévost ne croit pas si bien dire! Cet homme, c'est Pascal, et si c'est là la moindre de ses inventions, elle porte cependant comme toutes les autres, la marque de son génie.

Tout d'abord elle ne fait pas exeption à cette règle : les découvertes de Pascal sont toutes occasionnelles, je dirais improvisées, si le mot n'évoquait une idée d'à peu près, de superficialité, alors qu'au contraire elles atteignent d'emblée la forme définitive et que son génie procède « par intuitions fulgurantes et par poussées sur tel ou tel point, en profondeur » (Paul Souday). Ainsi c'est pour aider son père dans les comptes qu'il avait à faire comme intendant des tailles en Normandie que Pascal inventa la machine arithmétique; c'est à l'occasion d'un problème relatif au jeu, celui de la répartition des enjeux d'une partie interrompue, qu'il écrivit le *Traité du triangle arithmétique*; son esprit était si prêt à s'exercer sur tous sujets et dans tous les ordres que, lorsque surgissait une difficulté qui arrêtait tous les autres, c'est à lui qu'on pensait aussitôt pour la résoudre : c'est ainsi qu'il fut chargé de défendre Arnauld, censuré en Sorbonne, et écrivit les *Provinciales*. On ne faisait jamais en vain appel à son génie d'invention et ses amis de Port-Royal, rendant hommage à sa compétence universelle, le consultaient en particulier sur les questions d'éducation. Ils firent dans leur *Logique* des emprunts à l'*Art de persuader* et s'inspirèrent de lui dans leurs *Méthodes*.

C'est sans doute aussi pour venir en aide à sa sœur Jacqueline, maîtresse des novices et chargée de l'éducation des enfants à

1. *Esprit géométrique, sub fine.*

Port-Royal, que Pascal fut amené à inventer sa nouvelle méthode de lecture. L'originalité de cette méthode est de débarrasser l'art de la lecture de toutes ses complications et difficultés factices. Croirait-on que l'usage était alors de rendre l'étude de la lecture fastidieuse et rebutante, en la faisant commencer par le latin, non par le français? On passait trois ou quatre ans à épeler des mots latins, dépourvus de sens. On n'eût pu rien trouver de mieux pour dégoûter de la lecture. La première réforme de Port-Royal consista à apprendre à lire par le français, non par le latin, c'est-à-dire à associer à la prononciation des mots l'intelligence de leur sens et à intéresser à l'une par l'autre. La seconde, qui appartient en propre à Pascal, était plus difficile à concevoir et à réaliser : elle consistait à procéder à une nouvelle décomposition des éléments du langage en vue d'associer les éléments visuels aux éléments vocaux, autrement dit, à faire aller de front la lecture par les yeux et la prononciation des mots.

Elle se trouve exposée 1° dans la *préface* des *Billets que Cicéron a écrits* (1668), 2° au chapitre VI de la *Grammaire générale*, qui a pour titre : « d'une nouvelle manière pour apprendre à lire facilement en toutes langues ».

Pascal pose cette règle : « Ne faire prononcer aux enfants que les voyelles et les diphtongues seulement, et non les consonnes, lesquelles il ne faut leur faire pronconcer que dans les diverses combinaisons qu'elles ont avec les mêmes voyelles ou diphtongues dans les syllabes et dans les mots. »

La justification de cette règle se déduit de la définition même des *consonnes*. En effet « les consonnes ne sont appelées consonnes que parce qu'elles n'ont point de son toutes seules, mais qu'elles doivent être jointes avec des voyelles et sonner avec elles. C'est donc se contredire soi-même que de montrer à prononcer seuls des caractères qu'on ne peut prononcer que quand ils sont joints avec d'autres; car en prononçant séparément les consonnes et les faisant *appeler* (sic, pour : *épeler*) aux enfants, on y joint toujours une voyelle, savoir *e*, qui n'est ni de la syllabe ni du mot; ce qui fait que le son des lettres appelées est tout différent des lettres assemblées.... Par exemple on fait appeler à un enfant ce mot *bon*, lequel est composé des trois lettres, *b*, *o*, *n*, qu'on leur fait prononcer l'une après l'autre. Or *b* prononcé seul fait *bé*; *o* prononcé seul fait encore *o*, car c'est une voyelle; mais *n*, prononcé seul, fait *enne*. Comment donc cet enfant comprendra-t-il que tous ces sons qu'on lui fait prononcer séparément, en appelant ces trois lettres l'une après l'autre, ne fassent que cet unique son *bon*.

On lui a fait prononcer quatre sons dont il a les oreilles pleines et on lui dit ensuite : assemblez ces quatre sons et faites-en un. Voilà ce qu'il ne peut jamais comprendre et il n'apprend à les assembler que parce que son maître fait lui-même cet assemblage et lui crie cent fois aux oreilles cet unique son [1].

Cela pourrait s'appeler une démonstration *indirecte* ou *par l'absurde* : la seule analyse de la méthode traditionnelle de lecture montre combien cette méthode est inconséquente, cherche l'impossible et va contre son but; ce n'est pas avec elle ou par son aide que l'enfant apprend à lire, mais au contraire malgré elle et en passant à travers les pièges qu'elle lui tend.

Mais il ne suffit pas d'ôter l'obstacle; il faut montrer le but et tracer la voie. Ce sera l'objet d'une autre démonstration, *directe* ou *synthétique*. Pascal a bien vu où est la vraie difficulté d'apprendre à lire; il va droit à cette difficulté et l'attaque de front.

Il est certain que ce n'est pas une grande peine à ceux qui commencent de connaître simplement les lettres, mais la plus grande est de les assembler. Or, ce qui rend maintenant cela plus difficile est que chaque lettre ayant son nom, on la prononce seule autrement qu'en l'assemblant avec d'autres. Par exemple, si l'on fait assembler *fry* à un enfant on lui fait prononcer *ef*, *er*, *y grec*, ce qui le brouille infailliblement lorsqu'il veut fondre ensuite ces trois sons ensemble pour en faire le son de la syllabe *fry*. Il semble donc que la voie la plus naturelle, *comme quelques gens d'esprit l'ont déjà remarqué*, serait que ceux qui montrent à lire n'apprissent d'abord aux enfants à connaître leurs lettres que par le nom de leur prononciation, et qu'ainsi, pour apprendre à lire en latin, par exemple, on ne donnât que le même son d'*e* à l'*e* simple, l'*æ* et l'*œ*, parce qu'on les prononce d'une même façon...; qu'on ne nommât les consonnes que par leur son naturel, en y ajoutant seulement l'*e* muet qui est nécessaire pour les prononcer..., que pour celles qui en ont plusieurs (sons), comme *c*, *g*, *t*, *s*, on les appelât par le son le plus naturel et le plus ordinaire, qui est au *c* le son de *que* et au *g* le son de *gue*, au *t* le son de la dernière syllabe de *forte* et à l'*s*, celui de la dernière syllabe de *bourse*. Et ensuite on leur apprendrait à prononcer à part, sans épeler, les syllabes *ce*, *ci*, *ge*, *tia*, *tie*, *tié*, etc. [2].

Les mots que j'ai soulignés « *comme quelques gens d'esprit l'ont remarqué* » contiennent une allusion obscure et sont faits pour donner le change. On sait que Pascal et Port-Royal tiennent le moi pour haïssable, ont l'affectation et la manie, pour ne pas dire

1. Cité par Sainte-Beuve : *Port-Royal*, liv. IV, p. 513 du 3e vol. Paris, Hachette, 1888.

2. Cité par *V. Cousin* : *Jacqueline Pascal*, p. 206. Paris, Pagnerre, 1849.

l'orgueil de l'humilité : c'est pourquoi Pascal ne s'avoue pas ici l'auteur de la méthode en question, mais on sait par une lettre de sa sœur Jacqueline qui lui demande des éclaircissements sur cette méthode que c'est bien à lui qu'il faut l'attribuer.

Cette lettre en effet commence ainsi :

Nos mères m'ont commandé de vous écrire, afin que vous me mandiez toutes les circonstances de votre méthode pour apprendre à lire, où il ne faut pas que les enfants sachent le nom des lettres [1].

Toute méthode a ses difficultés et ses inconvénients propres : celle de Pascal n'a pas prévu le cas où certaines lettres ne doivent pas être prononcées : par exemple à la fin des mots, quoique ces lettres aient « un son naturel », par exemple *Jésus*, qui doit se dire *Jésu* et non *Jésuse*. Elle n'a prévu non plus qu' « en ajoutant » aux consonnes, par exemple *n*, « l'*e* muet qui est nécessaire pour les prononcer », on arriverait, à la fin des mots à prononcer *one* au lieu de *on*. C'est sur ces difficultés spéciales que Sœur Euphémie (Jacqueline) demande à Pascal des explications.

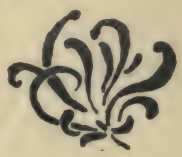
Nous n'avons pas à parler des difficultés que la méthode de Pascal eut à s'implanter, toute raisonnable qu'elle fût. Aujourd'hui son triomphe est assuré, complet : partout le « syllabaire » a remplacé l'alphabet ou « l'abécédaire ». La réforme de Pascal n'est plus contestée, elle ne pourrait plus aujourd'hui qu'être compromise par les exagérations ou les excès de ses partisans, plus exactement, que par la méconnaissance de son principe. Quel est ce principe? Ce n'est pas que l'esprit de l'enfant est naturellement synthétique, global, et répugne à l'analyse, auquel cas il n'y aurait plus, pour se conformer à ses tendances naturelles, qu'à lui apprendre à lire d'abord des phrases, ensuite des mots, finalement des syllabes, et on ne voit pas bien alors comment il arriverait jamais à savoir ses lettres, à supposer même qu'il s'avisât de lui-même de la décomposition déjà artificielle de la phrase en mots et des mots en syllabes. Le principe de Pascal est tout autre : il faut partir, pour la lecture comme pour tout le reste, de l'analyse, non de la synthèse, mais d'une analyse *naturelle*, non *artificielle*. Or il est naturel, quand on donne un nom à une lettre, que ce nom soit le signe veal de ceotte lettre,

1. *Ibid.*, p. 208.

le « son » qu'elle a dans les syllabes et dans les mots; si vous lui donnez un nom conventionnel, si vous la prononcez, en l'*épelant*, autrement qu'elle ne se prononce, *en lisant*, l'épellation et la lecture, qui devraient être calquées l'une sur l'autre, se contrarient et s'embrouillent. Mettre l'ordre à la place de la confusion, harmoniser les signes visuels et les signes vocaux, subordonner les premiers aux seconds, c'est toute la réforme pédagogique de Pascal. Il n'y faut pas chercher autre chose, et parce qu'il a associé l'*œil* et l'*oreille*, il ne faut pas dire par exemple qu'il fut partisan de la méthode d'*association*, qu'il eût associé ou intéressé tous les sens à la lecture, et eût approuvé par exemple « l'alphabet phonomimique ». La méthode de Pascal n'a rien de commun avec celles de « l'École nouvelle » — rien de commun, ni de contraire. Elle est originale, elle porte la marque de son esprit de rigueur et de netteté. Pascal est parti d'une idée très simple, qu'il poursuit jusqu'au bout et dans le détail de ses applications concrètes.

Que Pascal ait tourné son esprit vers les questions d'éducation, et vers la première et la plus élémentaire de toutes, il n'y a pas lieu de s'en étonner. Son esprit était « universel », et il remontait toujours aux principes. Il suivait en cela la tradition de sa famille : son père, rompant avec tous les usages, ne l'avait-il pas lui-même soumis à une éducation exceptionnelle, suivant des idées et un système à lui, ayant pour « principale maxime de tenir toujours l'enfant au-dessus de son ouvrage »? Sa sœur Jacqueline n'a-t-elle pas laissé aussi un « Règlement pour les enfants », rédigé le programme d'éducation de Port-Royal? Il appartenait à Pascal de laisser sa trace en pédagogie comme en tout le reste, d'y accomplir une réforme d'une portée considérable, qui témoigne des vues les plus simples, les plus lumineuses et les plus sages, en même temps que les plus fécondes.

L. Dugas.



L'Ecole maternelle française.

Rapport présenté au Comité national de l'enfance.

J'ai la tâche de vous présenter une inconnue, ou plutôt une méconnue : « l'École maternelle française ».

Je voudrais vous faire pénétrer par l'imagination et vous donner le désir de pénétrer réellement dans nos petites écoles. Malheureusement, le temps très court dont je dispose pour faire cet exposé ne me permet pas de vous décrire, ainsi que j'en avais eu l'intention, les phases successives de la journée d'un enfant à l'École maternelle, et je crains de vous paraître bien abstraite. Je me permettrai cependant de déposer sur cette table quelques photographies qui pourront vous donner une idée de l'importance de nos soins d'hygiène, de la valeur éducative de nos exercices et de nos jeux, ainsi que de l'installation matérielle excellente que nous avons pu réaliser dans quelques endroits; je vous parlerai ensuite de notre doctrine.

*
* *

Nous avons un emploi du temps. Des règles précises, datant de 1887 et même de 1881, fortifiées par les avis de la « Commission de surmenage » en 1888, rappelées par la circulaire ministérielle du 28 février 1905, s'imposent à la répartition des exercices dans l'emploi du temps des Écoles maternelles.

Le temps passé dans les salles de classe, au maximum quatre

heures, qui ne sont pas exclusivement consacrées au travail, est réduit, relativement à la longueur de la journée, qui commence à 8 heures du matin et finit à 6 heures du soir. Le reste du temps est employé par les soins d'hygiène, les repas, les jeux libres.

Rigoureusement, l'horaire doit comprendre, le matin, deux exercices intellectuels et un exercice manuel, le soir, deux exercices manuels et un exercice intellectuel, chacun n'excédant pas une durée de vingt minutes. Tout exercice doit être séparé du suivant par des mouvements destinés à reposer l'enfant de son effort d'attention; la durée totale du travail intellectuel est au maximum d'une heure par jour.

Cependant, les institutrices restent libres d'interpréter ce sommaire en variant le choix et même la durée des exercices, car ceux-ci ne sont presque jamais exclusivement d'ordre intellectuel ou d'ordre manuel. On exige seulement que ne soit jamais dépassée l'heure quotidienne de travail mental, réduite, pour les tout-petits, à quelques minutes par jour.

Il est bien entendu que l'emploi du temps, établi d'avance, sera modifié chaque fois qu'un exercice, se révélant inopportun, doit être remplacé impromptu; que l'emploi du temps, établi pour la collectivité, ne saurait être obligatoire pour les petits individus qui préfèrent jouer à la poupée, faire un beau dessin, ne rien faire même, plutôt que de participer à l'exercice commun. Nous prévoyons encore des séances de travail complètement libre, au gré de l'enfant, séances au cours desquelles la maîtresse observe attentivement les goûts et tendances de chacun de ses élèves.

Nous avons un programme d'enseignement, revisé en 1921, qui comporte une liste graduée d'exercices tendant à l'éducation physique, morale et intellectuelle des enfants de deux à six ans :

Exercices du corps et exercices des sens, avec leurs corollaires : exercices de chant, de travail manuel, de dessin;

Exercices de langage, allant de la simple prononciation du mot à la composition d'une phrase, embryon d'une culture littéraire;

Exercices d'observation sur les objets et les êtres familiers à l'enfant, embryon d'une culture scientifique;

Exercices tendant à l'acquisition de bonnes habitudes, essai de culture morale;

Enfin, pour les enfants les plus âgés et les plus développés, exercices d'initiation aux représentations conventionnelles du langage : lecture, écriture, calcul chiffré.

Le texte même de ce programme est indicatif du choix des procédés : à chaque ligne, vous retrouverez le mot « exercices »; ce mot signifie que l'enfant n'est pas à l'École maternelle pour recevoir passivement des leçons, mais pour développer, dans un milieu favorable, son esprit d'initiative et de recherche; que tout travail est proportionné à ses forces; que, s'il acquiert un rudiment d'instruction, ce sont des notions préliminaires conditionnées par l'ouverture de son intelligence. Jamais nous n'obligeons à un travail soit d'ordre intellectuel, soit d'ordre matériel, un enfant qui n'en est pas encore capable. Cela suppose, de la part de la maîtresse, une parfaite observation qui lui permette de connaître chaque enfant, et l'amène à modifier ses procédés en conséquence. Ainsi réalisons-nous le vœu du Dr Claparède, qui a dit, dans un récent congrès : « L'École doit être plus laboratoire qu'auditoire ».

Un enseignement actif qui s'adapte à la mesure de tout élève demande un matériel nombreux et varié, puisqu'il doit tendre à devenir individuel, ou, tout au moins, convenir à chaque groupe d'élèves de développement intellectuel sensiblement égal.

Le mérite particulier de nos institutrices réside dans la production de ce matériel, que je ne saurais vous décrire. Lorsqu'elles ouvriront devant vous les armoires de leurs classes, vous serez surpris, émerveillés, touchés par le labeur que révèlent les trésors qui y sont accumulés. Trésors, non par leur matière ou leur origine : cailloux, coquillages, bouts d'allumettes, graines et feuilles desséchées, coques de noix, échantillons d'étoffes, petits jouets de bazar, etc., sont utilisés, et beaucoup de papier, beaucoup de carton. Tout cela est converti en trésors grâce au sens pédagogique, à l'imagination, à l'adresse manuelle de nos institutrices. Elles s'inspirent, par exemple, du matériel Montessori, du matériel Decroly; ces matériels sont par elles examinés, critiqués, pesés, interprétés et imités, suivant les moyens de chacune. Il s'est même trouvé parfois qu'un des procédés

en renom de ces modernes éducateurs était en usage depuis longtemps chez l'une d'elles, sous quelque dispositif qu'elle avait imaginé toute seule.

C'est que nos maîtresses ont reçu les leçons d'un incomparable professeur d'ingéniosité pédagogique : Mlle Brès, qui, tout amour pour le petit enfant, sut, comme personne, deviner ses goûts. La pauvreté de l'École maternelle fit le reste. Si nous ne possédons pas un matériel scientifiquement conçu, qui éblouisse le monde, du moins pouvons-nous nous enorgueillir de mille petits riens décrits, avec la patiente minutie de l'artisan, dans des ouvrages destinés aux cœurs maternels, par notre regrettée inspectrice générale. Ces mille petits riens furent générateurs d'autres milliers de petits riens, dont l'ensemble compose un matériel éducatif varié, complexe et vivant comme la réalité dont il est issu, transformable suivant les courants qui modifient en surface l'art pédagogique, presque insaisissable, car il est épandu sans gloire dans les 2 622 Écoles maternelles de la France. Nos jeux sensoriels, nos jeux d'initiation à la lecture et au calcul sont de la même famille que les occupations manuelles et les jouets de Mlle Brès. Originaux ou copiés, les uns comme les autres procèdent d'une intuition toute française, en même temps que d'un savoir expérimental de longue date.

Quelle méthode synthétise cet ensemble?

La doctrine de l'École maternelle française ne se formule pas en termes philosophiques ou scientifiques, ainsi que c'est le cas pour celles de Frœbel et de Montessori.

Pourtant, dans ses grandes lignes, elles est étroitement apparenté aux deux célèbres méthodes étrangères.

Lorsqu'on interprète en clair langage français les conceptions symboliques de Frœbel, voici les principes éducatifs qu'on recueille :

Contact direct de l'enfant avec la nature. Frœbel fait vivre l'enfant au grand air, au milieu des plantes et des animaux.

Connaissance des besoins et préférence de l'enfant qu'on ne doit ni étouffer, ni combattre, mais favoriser et régler.

Satisfaction du besoin d'activité de l'enfant. Le jeu et le travail manuel passent avant l'instruction proprement dite.

Satisfaction de l'esprit d'observation de l'enfant qui aime à

considérer les objets, leur couleur, leur forme, à connaître leurs usages. Frœbel, disciple de Pestalozzi, l'apôtre de la pédagogie intuitive, remplace les livres par les choses.

Ces principes sont nôtres. Sous l'impulsion de Mme Kergomard, l'École maternelle de 1881 se débarrassa peu à peu des dons mystiques et géométriques et surtout du mécanisme frœbeliens, mais elle garda l'esprit du maître. Elle le dépassa même. Si les défectuosités de son installation, qui étaient celle des vieilles salles d'asile, l'habituèrent difficilement à faire vivre l'enfant au grand air, s'il fut impossible de placer au sein de la nature l'enfant des villes, du moins l'activité enfantine s'exerça-t-elle sur des objets vraiments concrets, et fut-elle délivrée de la discipline étroite que lui imposait Frœbel au nom de la méthode intuitive. Mme Kergomard laisse l'enfant libre de travailler ou de se reposer; elle ignore le formulaire pestalozzien des anciennes leçons de choses; elle fait appel à l'observation spontanée et répond à la curiosité de l'enfant, de qui elle accepte l'illogisme apparent, afin que s'épanouisse sans contrainte la fleur de son intelligence.

Relisez les ouvrages de Mme Kergomard, notamment l'admirable *Éducation maternelle dans l'École*, dont la première édition parut en 1886, héritière directe du journal « *L'Ami de l'Enfance* ». Vous y trouverez une âme frœbelienne, vouée, elle aussi, au culte de l'enfant qu'elle respecte infiniment, mais ayant la vision simple, nette et logique, française en un mot, des détails de son éducation, avec ces élans de générosité sociale qui marquent l'action de Mme Kergomard, comparablement, semble-t-il, au sentiment du divin qui imprègne l'œuvre de Frœbel.

Ouvrez les livres de Mlle Brès : c'est encore une âme frœbelienne que vous trouverez là, tendrement penchée sur l'enfant, à qui elle offre, elle aussi, des jeux et des chants, et d'ingénus propos maternels, mais en conservant un sens des réalités qui jamais ne s'égara dans les théories nébuleuses de celui qu'elle vénérait tant.

Frœbel eut son heure dans la pédagogie maternelle française. Cette heure, que firent sonner, vers 1860, avec leur enthousiasme et leur puissante compréhension, Edgar Quinet et Michelet,

passa comme tant d'autres. En vain une « Société Frœbel » se fonda en France après la guerre de 1870, dans le dessein de rénover la méthode des salles d'asile. Sans doute pour avoir cultivé la doctrine du maître dans sa lettre plutôt que dans son esprit, elle fut obligée de se dissoudre, au bout d'une dizaine d'années. Elle avait vulgarisé chez nous le matériel frœbelien, mais resta impuissante à propager les procédés de son emploi : le sympathique Charles Delon, qui mourut en 1891, fut le dernier défenseur du mécanisme, cher aux adeptes de Frœbel, qui prétend contenir l'essence de la méthode.

Les écoles enfantines de Frœbel sont les *Kindergarten*, ou *Jardins d'enfants*. Mais on ne saurait avoir une idée exacte des écoles de Frœbel par les Jardins d'enfants qui furent créés dans notre pays depuis une quinzaine d'années. En écoutant Mlle Fanta, l'instigatrice des Jardins d'enfants français, en parcourant l'ouvrage où Mme Halphen Istel a recueilli les rapports des Jardinières françaises sur leurs propres écoles, en rappelant mes souvenirs de l'Exposition de la Maternité et de l'Enfance (1921), je ne vois guère de différence entre la pédagogie de notre École maternelle et celle du Jardin d'enfants français. Ce sont les mêmes principes généraux de contact avec la réalité, d'enseignement par l'observation, de satisfaction du besoin de mouvement du jeune être.

Ce qui apparaît le plus sensiblement par la comparaison des deux pédagogies, c'est que le Jardin d'enfants français accorde à l'« Idée centrale » une importance peut-être exagérée, créant entre les exercices un lien parfois artificiel, pendant une durée d'une ou plusieurs semaines, quelquefois d'une saison. Le programme établi en 1882 pour les leçons de choses à l'École maternelle, abandonné depuis comme dépassant la portée de l'observation enfantine, fait un emploi plus modéré du *Centre d'intérêt*, qui répond à l'idée d'*unité dans la diversité*, important souci philosophique de Frœbel. Nous en avons gardé l'habitude, trop peu répandue, il faut en convenir, d'étudier une idée générale en une série d'exercices qu'elle inspire directement, jusqu'à ce que cette idée ait cessé d'intéresser les enfants.

Une différence, cette fois entière, entre les deux pédagogies, c'est que le Jardin d'enfants français a l'ambition de faire par-

courir à l'enfant les premiers âges de la civilisation, allant même jusqu'à l'initier à certains travaux de primitifs. En cela, elle s'inspire beaucoup moins de Frœbel que de l'Anglais Spencer, et cette inspiration lui est venue, sauf erreur, de Chicago. Nous pensons que l'enfant actuel, qui vit au milieu des bicyclettes, des automobiles, du chauffage au gaz, de l'éclairage électrique, n'a que faire des industries primitives.

Mais il s'agit là d'opinions pédagogiques discutables les unes et les autres, et non d'idées fondamentales.

Or, le Jardin d'enfants français, s'il a gardé les grands principes frœbeliens, tout comme l'École maternelle française, ne saurait se prévaloir d'une absolue fidélité à la méthode.

Qu'on me permette de faire appel à des souvenirs personnels.

En 1912, je fus chargée, par mon Recteur et par mon Inspecteur d'Académie, d'organiser, au lycée de la Rochelle, un Jardin d'enfants. Deux années auparavant, j'avais visité, dans le canton de Neuchâtel, en Suisse, ce qu'on appelle là-bas une « École Frœbelienne », où j'assistai à des exercices de la pure doctrine de Frœbel, telle que l'ont transmise ses disciples. Assez choquée, en ma qualité de Française, par la discipline collective qui réglemente les moindres gestes de l'élève maniant le matériel, j'admirai pourtant l'adresse manuelle si précise développée ainsi chez les enfants, et je ne m'étonnai plus que ceux-ci devinssent plus tard de parfaits horlogers. Je doutai qu'un tel régime scolaire convînt à de petits Français : en organisant mon Jardin d'enfants, je me demandais pour quelle raison on voulait en faire un système d'éducation pour les arrière-petits-neveux de M. Jourdain, tandis que les enfants du commun, dans nos Écoles maternelles, en étaient depuis longtemps délivrés.

Bref, au milieu d'une fort jolie installation matérielle qui masquait à peu près la laideur des salles, la Jardinière, une excellente institutrice maternelle, essaya de former ses enfants à la discipline frœbelienne. Cela ne dura pas longtemps. On en vint à un emploi fantaisiste des dons de Frœbel, ne gardant guère de ses travaux manuels que le jardinage et le modelage, libérant le dessin de son cadre quadrillé, et le Jardin d'enfants fut une délicieuse École maternelle, aussi délicieuse, sauf la tristesse de ses locaux, que l'ancienne École maternelle de l'institu-

trice. On en vint même, si vives furent les instances des parents sur ce point, à enseigner un peu de lecture; quelle n'eut pas été l'indignation de ma Frœbelienne de Neuchâtel?

Comme le proviseur nous avait donné un coin de jardin étique, émerveillement des petits et des grands, le nom de « Jardin

d'enfants » sembla suffisamment justifié dans l'esprit du public, qui n'a jamais saisi le symbolisme de l'appellation.

Eh bien! je suis certaine que l'histoire du Jardin d'enfants de la Rochelle est celle de tous les Jardins d'enfants français. On essaya d'y faire revivre Frœbel, et, fatalement, on en fit une chose française, appelée improprement « Jardin d'enfants » : la classe bourgeoise ne consentirait pas à envoyer ses petits à l' « École maternelle »!

La répugnance des classes aisées pour l'École maternelle s'explique suffisamment par l'esprit de caste qui les anime; leur engouement pour le Jardin d'enfants semble légitimé par le fait que l'école bourgeoise possède un mobilier moderne, bien

mieux compris que celui de l'école populaire : mobilier confortable et même élégant, léger, transportable, adapté aux besoins des enfants, adapté à la pédagogie maternelle française. De même que l'École maternelle bourgeoise est symbolisée, dans l'esprit des profanes, par la vision d'enfants jardinant dans un jardin, l'École maternelle populaire est symbolisée par son massif et trop scolaire mobilier. Pourtant, certains Jardins d'enfants ne possèdent qu'une salle d'exercices, sans un jardin ni même une cour de récréation; pourtant, il y a des Écoles maternelles qui possèdent des chaisettes et de petites tables plates; je pourrais citer des Écoles qui en étaient pourvues même avant l'apparition des Jardins d'enfants, bien avant que Miss Cromwell ne nous donnât ses mobiliers Montessori.

Toujours est-il que ce mobilier moderne est chez nous exceptionnel, et que notre mobilier suranné nous fait grand tort : il gêne l'expansion de notre pédagogie de liberté, il trompe le public ignorant sur la valeur éducative de notre méthode.

Comment la doctrine de l'École Maternelle française s'apparente-t-elle avec celle de la doctoresse Montessori?

Dans sa préface de *l'Éducation scientifique*, dont on doit la traduction française à Miss Cromwell, M. Lapie rapproche les deux méthodes en leurs caractéristiques profondes; la première est l'éducation par la liberté dans une ambiance favorable. Sur les limites de la liberté, de même que sur les bienfaits d'un milieu hygiénique et policé, les idées de Mme Kergomard et celles de Mme Montessori, pour être exprimées dans un langage différent, s'accordent.

Même analogie dans les programmes, qui respectent le développement naturel de l'enfant, en l'amenant d'une éducation physique soigneusement étudiée, à l'éducation sensorielle, support de l'éducation intellectuelle. Il serait intéressant, à ce sujet, de comparer à l'ouvrage de Mme Montessori *L'Enfant de deux à six ans*, où Mme Kergomard et Mlle Brès résumèrent leur doctrine sous les titres du programme de 1887.

La grande originalité de la pédagogue italienne réside dans le principe de l'auto-éducation, qui va jusqu'à l'auto-correction, que, seul, le matériel montessorien réalise complètement, annulant presque l'action de la maîtresse. Ce principe, si contraire

à la tendance française qui incite le maître à faire passer son âme dans celle de sa classe, est tout à fait étranger à Frœbel. Il est l'aboutissant de la théorie de l'éducation individuelle poussée à l'extrême.

Un tel principe, plus encore que le caractère abstrait du matériel, parut d'abord insupportable à nos institutrices, mais les amena pourtant à réfléchir sur les inconvénients de l'éducation collective, qui risque d'uniformiser les individus ou de laisser en route les écoliers trop lents. La visite des classes Montessori que la générosité de Miss Cromwell permit d'installer dans plusieurs de nos écoles, et que nous confiâmes à de très bonnes institutrices, la visite des classes d'enfants arriérés, où l'on emploie des procédés différents d'éducation individuelle, eurent ce résultat que nos maîtresses s'ingénièrent à combiner, pour leurs propres classes, un nouveau matériel où chaque élève put choisir les éléments d'un travail personnel. Sans renoncer à l'activité collective, nécessité de la vie sociale à laquelle il faut préparer l'enfant, nous cherchons maintenant à la maintenir en équilibre avec l'activité individuelle.

Nous avons donc dépassé, sans esprit de retour, le stade frœbelien. Depuis plusieurs années, notre pédagogie est influencée par diverses Écoles, étrangères et française, qui s'occupent scientifiquement de l'éducation des grands enfants arriérés. Nous avons choisi, adapté, classé les exercices sensoriels que ces Écoles ont mis à la mode et qui pouvaient convenir à nos petits. Nous avons catalogué nos multiples jeux intellectuels suivant leurs procédés d'initiation. L'une des recherches les plus curieuses et des plus passionnantes que nous devons à l'influence nouvelle concerne la méthode de lecture dite « globale », que nous mettrons au point quelque jour, à l'usage de nos enfants.

Notre École maternelle n'est pas réduite à ses seules forces; elle reçoit de précieuses collaborations. Le président de la Société pour l'Étude psychologique de l'enfant, Dr Simon, s'associe à la plupart de nos travaux; il réserve à l'École maternelle quelques-unes des séances de la Société; il est un des conférenciers les plus écoutés du Cours Normal d'Éducation maternelle de l'École Normale des Batignolles.

A la Société Bellan, à l'hôpital des Enfants-Malades, nos

institutrices suivent des cours de puériculture; membres de l'Œuvre de l'Enfance et collaboratrices assidues de Mme le Dr Houdré, les inspectrices s'adonnent actuellement à des expériences sur l'éducation motrice. Nous travaillons également avec le Dr Dufestel, spécialisé dans les questions d'hygiène scolaire, et nous participerons avec plaisir aux travaux du Comité national de l'Enfance.

On le voit : l'École maternelle française ne saurait demeurer dans les limites étroites d'un système déterminé, ni devenir l'esclave d'un matériel immuable, et son idéal a des ailes assez puissantes pour aller visiter tous les domaines réservés à l'enfance. Aussi entend-elle rester fidèle à sa pédagogie éclectique, faite de libéralisme, mais aussi d'esprit critique, et pleine d'invention. Des doctrines étrangères, en particulier, elle ne retient que ce qui peut convenir au tempérament national; en définitive, ce qui vient déjà de la France.

Si nous examinons les grandes idées pédagogiques qui nous arrivent du dehors et acquièrent dans notre École droit de cité, ne reconnaissons-nous pas en Frœbel un disciple de J.-J. Rousseau? Mme Montessori s'inspire, pour la construction de son matériel, des Français Itard et Séguin, qui furent les premiers professeurs d'anormaux, et, dans sa pédagogie générale, elle est, elle aussi, fille de Rousseau. Les idées de Rousseau ne sont-elles pas dans la tradition de Fénelon, Montaigne et Rabelais?

Or, l'École maternelle, sous quelque nom qu'elle existe, en Angleterre, en Allemagne, en Suisse, en Italie, en Belgique, en Amérique..., est d'origine française. Ce fut le pasteur français Oberlin, qui, en 1770, fonda la première École maternelle, dans un misérable village des Vosges où les mères de famille s'adonnaient tout le jour aux travaux des champs. Son initiative, qui lui mérita les félicitations de la Convention nationale, nous revint d'Angleterre vers 1830, avec les progrès du machinisme qui absorbait les femmes dans les manufactures et les usines. Seulement, « l'École à tricoter » d'Oberlin, où l'on pratiquait la vie au grand air, l'observation des plantes et des animaux, l'exercice utile des doigts, était devenue « l'Asile », établissement charitable où s'entassaient sur des gradins de trop nombreux enfants, dont les mouvements étaient réglés par le bruit du claquoir et qui

apprenaient l'alphabet. Mme Pape-Carpantier, qui nous laissa d'émouvants et pénétrants *Conseils pour la direction des salles d'asile*, espéra toute sa vie que l'asile deviendrait, selon l'intention républicaine de 1848, « l'École maternelle, foyer d'enseignement, écrivait-elle, où la mère se multiplie sous tant de formes ».

Inspectrices, institutrices, nous sommes fières de ce beau nom d'*Ecole maternelle*, et fières, en dépit des erreurs de la salle d'asile, de la tradition qui nous vient d'Oberlin grâce à Mme Pape-Carpantier, à Mme Kergomard, à Mlle Brès. Notre sœur cadette, l'École maternelle de l'enseignement secondaire, a un champ d'action plus restreint que le nôtre, en raison de la qualité de sa population très aisée, bien soignée à la maison. Mais sa pédagogie suit nos traces, et elle appartient à la grande tradition française.

Aussi me semble-t-elle erronée autant que puérile, l'intention qu'on manifesta quelquefois de placarder sur nos murs l'étiquette de « Jardin d'enfants ». Notre école n'est pas et ne sera jamais un *Kindergarten*, et ce ne sont pas les étiquettes nouvelles qui amélioreront son installation matérielle, parfois si défectueuse.

Nous dépendons financièrement des municipalités, appauvries par les suites de la guerre, mais dont la bonne volonté à notre égard commence à se manifester et nous donne espoir.

Je terminerai en souhaitant que tous ceux qu'intéressent à l'heure actuelle les questions d'éducation, — et leur nombre va croissant, entrent en contact avec notre École maternelle française. Je ne doute pas qu'ils ne rendent hommage à l'effort si intéressant de nos institutrices, à leur dévouement, à leur compétence. Ils y prendront, à coup sûr, une leçon de modestie devant les difficultés de la technique de l'éducation, dont les théories sont souvent ébranlées par les manifestations de la psychologie enfantine, encore si peu connue.

M. Bardot,
Inspectrice des Écoles maternelles de la Seine.

La Doctrine de la « Nouvelle Éducation ».

Il y a environ un an et demi, deux éducateurs français, Mme Guéritte et M. Roger Cousinet, ont fondé une société pédagogique : *La Nouvelle Éducation* dont *le principe* est le « respect de l'activité libre et spontanée des enfants », — *les moyens* : grouper les éducateurs qui acceptent ce principe et faire connaître leurs expériences, — *le but final* : travailler à l'avènement et à l'amélioration de la science pédagogique.

L'Association nouvelle, semblable à des groupements créés antérieurement à l'étranger, par exemple aux *New Ideals in Education* d'Angleterre, lança un appel dans la presse pédagogique et reçut une cinquantaine d'adhésions. Elle en avait cent lors de son premier congrès tenu à Versailles au début de juin 1922.

Des expériences faites, commencées ou simplement projetées, se dégage déjà une doctrine assez cohérente pour résister à l'analyse critique. Nous nous proposons ici de dire ce qu'elle est et d'essayer d'en déterminer la valeur pratique.

I

Ce qu'est la doctrine? Nous l'exposerons surtout d'après la conférence que M. Cousinet donna, le 8 mars dernier, à la Faculté des Lettres de Lyon, sous les auspices de l'Institut pédagogique que dirige M. Ch. Chabot [1].

---

1. Voir pour plus de détails : *L'Éducation utilitaire*, dans la *Revue pédagogique* de septembre 1920; la collection de la revue *L'Éducation* qui publie régulièrement, depuis janvier 1922, un bulletin de *La Nouvelle Education*; un résumé de la doctrine

De tous temps, dit M. Cousinet, le mot *éducation* a signifié : la communication par un esprit à d'autres esprits d'une certaine culture, trésor de la civilisation à chaque époque de l'histoire, culture que ces jeunes esprits ne possèdent pas. L'éducateur est le transmetteur du trésor et l'éducation de l'enfant n'est faite que pour faciliter celle de l'adolescent et de l'adulte. D'où la forme séculaire de l'enseignement : le professeur parlant debout devant des jeunes gens qui écoutent et consignent ses paroles dont ils auront à reproduire, le plus souvent par la récitation, ce qu'ils ont retenu. Une telle forme d'enseignement est légitime si l'on admet que l'éducateur porte en lui le flambeau de la culture et que son devoir est de le transmettre à la génération suivante.

Cette conception traditionnelle, les membres de la « Nouvelle Éducation » ne peuvent plus l'admettre. Elle suppose, en effet :

Que l'esprit de l'enfant est vide;

Que l'esprit du disciple est fait et fonctionne de la même manière que celui de l'éducateur. Or, depuis le livre de Stanley Hall : « Le contenu de l'esprit des enfants à leur entrée à l'école », paru en 1882, jusqu'à nos jours, la pédagogie expérimentale a démontré :

De façon définitive : que l'esprit de l'enfant est rempli d'un monde de représentations et qu'il est impossible de l'éduquer sans en tenir compte;

De façon moins sûre mais « satisfaisante » : que l'esprit de l'enfant fonctionne de façon différente de l'esprit de l'adulte.

Qu'est l'esprit de l'enfant? Problème dont, malgré quarante ans de recherches, toutes les solutions ne sont pas trouvées.... Il est pourtant possible d'affirmer qu'*au centre de l'esprit de l'enfant, il y a le besoin, l'instinct d'agir et de créer*. Mais ce besoin n'est, de nos jours, que très rarement satisfait. Les premières aspirations à le satisfaire se sont traduites, dans la pratique, par le système montessorien pour les classes maternelles et par le système Decroly pour les classes élémentaires.

---

par M. Cousinet lui-même dans le 1er numéro de *Pour l'Ère Nouvelle* que dirige, à Genève, M. Ad. Ferrière. — Le n° de juin 1923 du *Bulletin de la Société française de Pédagogie* contient un court article de M. Cousinet décrivant les grands traits de trois systèmes pédagogiques assez semblables; celui de Miss Parkhurst, celui du Dr Decholy et celui de la Nouvelle Éducation.

La doctrine du groupe la Nouvelle Éducation est une nouvelle expression de cette loi que certains élèvent à la hauteur d'un principe : *l'enfant est son propre éducateur.* Elle part de ce postulat : les enfants sont susceptibles d'agir librement de façon utile pour eux, étant entendu que la liberté de l'enfant est le pouvoir de faire tout ce qui ne compromet pas le développement du jeune être. Elle aboutit à ces deux principes :

La liberté du travail.

La substitution du travail collectif au travail individuel.

Par liberté du travail, il faut comprendre : pas de programmes prévus à l'avance et imposés, afin de ne pas contraindre le sujet à acquérir des connaissances qu'il ne sent pas le besoin de posséder; — on place entre les mains des enfants les matériaux bruts de l'éducation (objets, gravures), au lieu de les leur communiquer tout classés, arrangés, examinés, de sorte que les élèves en reconstituent les éléments et que le maître n'ait qu'à leur proposer des matériaux de plus en plus compliqués.

Par travail collectif, il faut entendre que les enfants, groupés *librement* par affinités en sections de 6 à 10 élèves au maximum, étudient, recherchent, sans le maître, devant le tableau ou autour d'une table commune.

Ces principes fondent plusieurs « méthode de travail » actuellement expérimentées dans près d'une douzaine d'écoles champenoises, mixtes ou spéciales, toutes d'assez faible effectif : travail scientifique, travail littéraire, travail historique, travail géographique, travail d'arithmétique. Nous ne retiendrons que les trois premiers parce que leur expérimentation est plus avancée, leur organisation plus caractéristique; et même ne nous appesantirons-nous que sur le travail scientifique car la science, conçue comme observation et transformation des choses, devient, dans le système étudié, le centre de la vie scolaire parce qu'elle est le domaine propre de l'enfant.

La technique détaillée de la méthode de travail scientifique permet de saisir complètement l'essence de l'esprit de la doctrine nouvelle. Les enfants apportent en classe la documentation qui les intéresse : plantes, pierres, animaux, objets usuels suffisamment compliqués (appareils de chauffage, d'éclairage). Pas d'appareils

scientifiques : thermomètres, baromètres, etc., qui exigent des connaissances que les enfants ne possèdent guère avant douze ans. Cette exclusion est d'ailleurs conforme à l'esprit de la méthode : les appareils scientifiques sont de la science toute construite tandis qu'on veut faire construire la science par les écoliers. Ceux-ci observent ensemble les phénomènes naturels ou les objets familiers ; ils rédigent en commun leurs observations et résument sur des fiches ces observations accompagnées de dessins ; peu à peu, les fiches s'ordonnent rationnellement en même temps qu'elles sont complétées ou rectifiées par de nouvelles découvertes ; ainsi se constitue, par l'observation collective libre, un original livre de sciences, un répertoire scientifique. « Le maître doit laisser le travail se faire sans lui, se garder de le diriger et n'intervenir que quand son aide est réclamée pour fournir un nom qui est inconnu. »

La méthode de travail littéraire consiste à demander aux enfants d'écrire, toujours en travaillant ensemble, des compositions françaises (contes, récits, descriptions, etc.) dont on ne leur impose pas le sujet. Nulle intervention du maître encore, sauf pour la correction de l'orthographe défectueuse. Le devoir, entièrement écrit au tableau, est ensuite recopié et illustré. L'expérience a paru si efficace à M. Cousinet qu'il a créé, pour recueillir les meilleurs de ces travaux, un journal mensuel : *L'Oiseau bleu*, déjà signalé ici l'an dernier.

On a lu, dans la partie scolaire de *L'École et la Vie*, d'octobre 1920 à juillet 1922, la pratique de la méthode de travail historique, et M. Cousinet a fait, de ses idées directrices en la matière, l'objet d'une courte communication au 3e Congrès international d'Éducation morale, tenu à Genève du 28 juillet au 1er août 1922 [1].

Un exercice complet de travail historique, c'est-à-dire l'étude d'une « chose historique » (habitation, vêtement, moyen de transport), comprend :

la description de l'état présent de la chose ;

la réunion des matériaux de travail (objets, gravures, pièces d'archives...) ;

l'histoire de la chose ;

1. On en lira le texte dans : *L'Esprit international et l'Enseignement de l'Histoire*, 2e vol. des études présentées à ce congrès. Pages 100 à 108 (Delachaux et Niestlé).

la reconstruction historique ou la réalisation dramatique;
le résumé sur fiches illustrées;
l'établissement d'un tableau d'ensemble par séries de fiches.

II

Voilà, souvent avec les termes mêmes de M. Roger Cousinet, la doctrine de *La Nouvelle Éducation*. Quelle est son originalité, c'est-à-dire à quels mouvements d'idées et de réalisations se rattache-t-elle et par quoi s'en distingue-t-elle? La réponse est délicate et nous ne prétendons pas qu'elle soit complète, exacte et définitive....

L'idéal de la pédagogie française, tel que l'a défini M. Lapie, dans *Pédagogie française*, c'est : former l'enfant non du dehors mais du dedans, l'élever et non le dresser; l'habituer au gouvernement de soi. Cet idéal se retrouve, diversement nuancé mais très visible, de Rabelais et Montaigne à Michelet, Quinet et Jules Ferry en passant par Rousseau et la Révolution de 1789, et même par ce grand tourmenté que fut Proudhon, lequel resta toute sa vie l'homme de sa saisissante définition du but de l'éducation : « Conduire l'homme par la tête et par la main à la philosophie du travail, qui est le triomphe de la liberté ». La dernière expression de notre idéal pédagogique n'est-ce pas la méthode *active, directe, réaliste*, qui enseigne que la vérité doit entrer dans l'esprit des enfants « par la voie des muscles autant et plus que par les yeux et les oreilles; il faut qu'ils la fassent pour qu'ils la sachent » (*Pédagogie française*, p. 61).

Considérée en ses grandes lignes, la doctrine de *La Nouvelle Éducation* semble conforme à l'idéal séculaire de la pédagogie libérale française.

Elle est, par ailleurs, un moment de l'évolution d'un aspect important de la pédagogie moderne, de ce qu'on pourrait appeler la phase de l'École du travail ou plus exactement : de l'*École active*. On sait que M. Pierre Bovet, inventeur de cette expression, a défini l'École active : « l'école qui considère toujours l'enfant comme un organisme actif » (*Intermédiaire des Educateurs*, n° d'oct.-déc. 1919) — paraphrasant Alfred Binet qui, dès 1909, rêvait d'une école qui ferait de l'écolier « un être actif au lieu de le réduire

à n'être qu'un écouteur ». La conception actuelle de l'école active exprime l'expérience des systèmes de Mme Montessori et de M. Decroly, celle des Écoles Nouvelles de toutes tendances, celle de *l'Arbeitsschule* de Kerschensteiner, celle de l'école que J. Dewey établit à l'Université de Chicago (de 1896 à 1904 je crois) : toutes expériences qu'analyse M. Ad. Ferrière dans les deux volumes de l'*École active*, déjà signalés dans la revue.

On y retrouve l'utilisation de l'activité spontanée personnelle de l'enfant et des tentatives d'organisation du travail collectif des écoliers : deux traits essentiels de la doctrine nouvelle qui, par son respect de l'enfance, est fille, à la fois, de la tradition pédagogique française et de la jeune école active.

Par quoi mérite-t-elle de prendre rang parmi les doctrines à physionomie originale? A notre sens :

Par l'emploi systématique du travail libre et du travail collectif constituant à peu près toute la vie scolaire;

Par le choix du travail scientifique pour centre d'intérêt permanent, — la science étant conçue « comme observation et transformation des choses » — au lieu du travail manuel qui est le pivot de l'enseignement des Écoles Nouvelles et de la doctrine de John Dewey.

Donc : *originalité de pratique plutôt qu'originalité de théorie.* Mais ce n'est pas un reproche, surtout si l'on pense que la pédagogie est non seulement une science mais aussi l'art difficile d'adapter les vérités scientifiques aux multiples et ondoyants aspects de la réalité des milieux et des tempéraments.

La Nouvelle Éducation a-t-elle honoré cet art? Et d'abord : quelle est l'étendue de sa doctrine telle qu'elle ressort de la conférence que nous avons entendue et des écrits que nous avons consultés?

Il nous semble que la doctrine nouvelle offre uniquement jusqu'ici une méthode d'éducation intellectuelle : elle ne vise ni à l'éducation physique ni à l'éducation morale qu'elle atteint pourtant par ricochet. Elle est avant tout une méthode de *selfgovernment* intellectuel, d'autonomie intellectuelle de l'enfant.

Elle ne s'attache pas à réformer les modes d'acquisition des connaissances instrumentales : lire, écrire, compter, et, par là,

ne s'applique essentiellement qu'à des enfants de plus de sept ans.

Les groupes ne pouvant — l'expérience le prouve — dépasser 7 ou 8 membres et le travail collectif fructueux étant nécessairement animé, la méthode est inapplicable dans les classes de plus de 20 élèves et surtout dans les écoles rurales mixtes à un seul maître, — en supposant qu'ailleurs l'espace et le matériel soient suffisants.

L'œuvre d'un groupe, pour être efficace, implique la régularité de fréquentation des membres qui doivent tous, d'un pas égal, aller à la conquête du savoir et de l'aptitude à apprendre. Cette exigence interdit l'usage constant de la méthode que nous étudions dans beaucoup d'écoles de campagne — du centre de la France au moins.

En résumé, *la méthode nouvelle semble n'être applicable que pour l'éducation intellectuelle d'enfants de plus de sept ans, fréquentant régulièrement des écoles de moins de* 25 *élèves inscrits.*

III

En limitant ainsi la « zone d'application » du système de *La Nouvelle Éducation*, nous pensons l'interpréter avec justesse. Est-il nécessaire d'ajouter que la doctrine étudiée ne s'affirme pas définitive; elle en est — et pour combien de temps! — à la période expérimentale, elle essaie, rectifie, précise sa technique avant de la fixer. Car l'établissement d'une technique fixe, mécaniquement applicable, apparaît être la fin pratique par excellence que poursuivent les adhérents de *La Nouvelle Éducation.*

Et nous voici conduit à dire notre opinion sur la valeur des principes et des buts de cette doctrine. Ce serait un travail considérable, car il s'étendrait obligatoirement à l'étude critique des fondements de l'École active. On en a eu ici, sous la signature de M. Charles Chabot, et inspirés d'un Nationalisme traditionnel largement éclectique, des essais remarquables [1] que nous n'oserions refaire même en envisageant la discussion d'un point de vue

1. Voir également, de M. Chabot, deux solides articles dans le *Manuel général*, nos des 1er et 22 juillet 1922.

nettement scientifique et sociologique. Aussi nous bornerons-nous à appeler l'attention sur quelques points qui soulèvent immédiatement la controverse.

1. Le système nouveau offre-t-il, peut-il espérer offrir des méthodes excellentes même entre les mains de maîtres mal doués? Le but est louable, certes; c'est celui de tous les partisans de l'École active; ce fut également celui de Pestalozzi et de Mme Necker de Saussure qui définissait une méthode : « un mécanisme au moyen duquel un esprit médiocre doit pouvoir développer tous les esprits ». Pour que ce but fût atteint, il faudrait que le maître n'intervînt jamais; or il intervient parfois puisque, nous l'avons dit, dans le système de M. Cousinet, la liberté est le pouvoir de faire ce qui ne nuit pas au développement de l'enfant. Si le maître intervient, il interprète les méthodes, les procédés et les résultats déjà acquis selon son tempérament et selon son opinion sur les mentalités enfantines qui lui sont confiées. Cette interprétation commande des modes nouveaux d'action pédagogique; la méthode prévue n'est plus automatiquement appliquée; elle n'est pas un outil pour n'importe qui agissant sur n'importe qui. Discuter s'il serait souhaitable qu'elle le devînt, c'est poser le formidable problème de la valeur respective et des rapports de la méthode avec l'éducateur, qui a provoqué et provoque encore, de temps à autre, de brillantes joutes dans les divers camps pédagogiques; faute de place, il ne nous retiendra pas; disons simplement que, pour nous, il n'y a pas de bonne méthode sans un bon maître.

2. Les principes du système de M. Cousinet soulèvent un autre problème, qui n'est pas nouveau non plus : faire *faire* la science par l'enfant part d'un bon naturel, mais n'est-ce pas aller trop lentement et n'est-ce pas surtout méconnaître la destinée de l'enfant, individu social de demain, appelé à vivre dans une société déterminée qui le fera vivre et qu'il fera vivre? L'éducation est chose sociale : fait, nécessité, force. Durkheim l'a définie : « l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il

est particulièrement destiné[1] ». Durkheim n'a pas tort : jusqu'à quel point sa définition est-elle juste et jusqu'où nous conduirait sa réalisation? c'est une autre question. Mais si nous admettons — et il est impossible de la nier — une part de vérité dans la pensée de Durkheim sur ce point, si nous plaçons à côté, ce conseil important dans la méthode de travail littéraire de *La Nouvelle Èducation* : « Comme il faut s'abstenir de toute intervention pendant le travail, il faut s'abstenir de tout jugement quand il est fini. Les enfants n'ont travaillé que pour se satisfaire et ont produit une œuvre qui leur plaît : ils ont donc atteint leur but. C'est pour eux et non pour nous qu'ils ont travaillé; nous n'avons pas fixé le but, nous ne pouvons mesurer de quelle distance l'œuvre en est éloignée »; — si nous comparons les deux textes, nous constatons une indéniable faiblesse de la doctrine nouvelle, une faiblesse qui ne disparaîtra qu'avec l'intervention active du maître dans le travail des enfants. — On nous dira peut-être : l'homme dans la vie, est souvent livré à lui-même; il est logique qu'il apprenne à se conduire dès l'école. — Évidemment, mais l'apprenti ne se forme pas tout seul à la pratique prochaine de son métier et le groupe scolaire, si perfectionné soit-il, n'a nulle part son semblable parmi les groupes sociaux quels qu'ils soient.

3. La doctrine nouvelle est fondée sur le besoin d'agir de l'enfant; elle prétend, par là, s'appuyer sur les données de la pédologie et réaliser, quoiqu'elle ne le dise pas explicitement, l'*école sur mesure* dont parle M. Claparède. Mais n'y a-t-il que des enfants actifs? Qui oserait le soutenir parmi les éducateurs? Quelle est, dans la nouvelle pratique éducative, la part faite aux êtres essentiellement observateurs et qui se contentent d'observer? Et surtout aux imaginatifs et aux rêveurs qui ne sont pas rares et dont l'utilité sociale n'est pas négligeable? L'appât du travail libre collectif suffit-il à réveiller les apathiques?... Questions délicates mais qu'on doit envisager si l'on veut faire produire à l'éducation tout son rendement.

Question importante encore que celle de savoir comment se fait le passage de la sensation à l'idée chez les enfants élevés selon les méthodes que nous étudions!

---

1. Cf. *Education et Sociologie*, par E. Durkheim. Alcan, 1922

Mais les adhérents de *La Nouvelle Éducation* ne peuvent avoir réponse à tout : leurs réalisations sont trop récentes; leurs expériences sont trop restreintes. Il faut se résigner à attendre, comme aimait à dire le grand psychologue Ribot devant un problème difficile à résoudre.

IV

Ces réformateurs nous sont sympathiques :

par *leur confiance en l'enfant*;

par *leur optimisme*, ferment essentiel d'action féconde;

par *leur modestie scientifique*, car ils ne proclament pas que leur système est définitif et ils disent très justement qu'ils en sont encore à la phase expérimentale;

par *leur modestie « d'inventeurs »*;

Que l'on nous permette ici une parenthèse. Un trait commun à la plupart des « rénovateurs » pédagogiques, c'est leur ignorance, leur méconnaissance ou leur mépris des efforts antérieurs à la date de naissance de leur doctrine et surtout des efforts des praticiens attachés à l'œuvre journalière qu'ils améliorent sans cesse et par laquelle ils s'élèvent à la possession d'idées justes et fructueuses; — c'est aussi leur manie de dénigrer l'administration officielle qui est la source de tous les maux pédagogiques; — c'est enfin, assez constamment, la tendance à trouver que tout est mal en France et tout parfait à l'étranger, particulièrement en Suisse, en Amérique et en Allemagne. Le remède à ce défaut intellectuel? Fouillez, dans les greniers des vieux maîtres d'école les collections des journaux pédagogiques français de 1870 à nos jours; atteignez, sur les derniers rayons des bibliothèques de nos E. N., la collection complète de la *Revue Pédagogique* : ici et là, vous découvrirez, en maints endroits, les premières formes, plus ou moins épanouies, de toutes les doctrines pédagogiques actuelles. Il serait précieux d'en recueillir les preuves les plus significatives dont l'ensemble constituerait l'incomparable Livre d'Or de la pensée pédagogique des éducateurs laïques de France.

Certes, on peut trouver, chez les adhérents de la Nouvelle Éducation, des traces d'un enthousiasme injustifié : c'est ainsi que toutes les œuvres d'enfants publiées dans *L'Oiseau bleu* ne sont

pas des merveilles et qu'il est manifestement faux, d'écrire que dans le domaine de l'enseignement historique, « rien n'est changé de ce qu'on fait depuis un demi-siècle » (R. Cousinet).... Mais combien profondément vrai apparaît ce témoignage en faveur des éducateurs français :

« L'accueil favorable qu'a reçu sa pédagogie (de Mme Montessori) en France, dans des milieux fort divers, n'est explicable que si on suppose que le terrain était préparé sans qu'on s'en doutât. Il y avait chez nous plus de gens qu'on ne croyait qui reconnaissaient à l'enfant une personnalité, qui pensaient que cette personnalité doit être respectée et que la tâche de l'éducateur est de lui donner les moyens de se développer librement, et que c'est de cette manière que la volonté se forme le mieux. Il y a chez nous des éducateurs qui, pour entendre le *message* de Mme Montessori, n'ont eu qu'à ne pas oublier celui de Rousseau. Et il en est aussi qui, même sans avoir suivi en d'autres pays les progrès de la pédagogie nouvelle, d'instinct, ou par le travail propre de leur pensée, se conforment aux mêmes principes et font, dans leur école, dans leur classe, dans leur coin obscur, des expériences pédagogiques fondées sur le respect de la personnalité de l'enfant ». (Appel de *La Nouvelle Éducation.*)

La sympathie ne gêne pas la critique; peut-être même la provoque-t-elle. Nous n'y avons pas manqué.

Et maintenant sommes-nous en droit de poser la question : quel sera l'avenir de la doctrine de *La Nouvelle Éducation*? C'est la traditionnelle interrogation finale. Nous la laisserons sans réponse car il est périlleux d'oser prévoir l'avenir d'une théorie et d'une pratique en voie de constitution. Pour le système éducatif que nous étudions, comme pour celui de M. Decroly, comme pour d'autres encore, il reste, selon la forte expression de M. Chabot, « à comparer sur des hommes faits les résultats des deux régimes (le nouveau et l'ancien), et à mettre la théorie à l'épreuve dans le système scolaire d'un grand pays ».

Essayer de dire le sens de son évolution nous tente pourtant : nous croyons qu'il admettra, de plus en plus, progressivement, que le maître intervienne avec discrétion, au moment opportun, pour éviter une erreur nuisible (on sait qu'il y a d'utiles erreurs) ou pour susciter une idée, un acte, conformes au développement

de l'enfant. Mais alors... la pratique nouvelle ne sera efficace qu'autant que le maître sera un éducateur compétent. Nous le pensons bien ainsi, car nous sommes convaincu, avec E. Lavisse, que « c'est par son âme qu'on mène les âmes » et que le problème essentiel est la formation de bons maîtres plus que l'établissement de bonnes méthodes.

JEAN VIDAL,
Instituteur public de la Haute-Loire.

Questions et Discussions.

I. — Enquête sur l'organisation des cours d'adultes.

La question des vacances des écoles primaires ayant été réglée à la satisfaction générale par l'arrêté du 17 juillet 1922, il ne reste plus qu'à examiner de quelle manière seront organisés et rémunérés les Cours d'adultes.

Si beaucoup de gens hésitent à demander l'obligation scolaire pour les Cours d'adolescents, tant que cette obligation n'aura pas été effectivement réalisée à l'École primaire, on admet généralement que la tâche de donner l'enseignement post-scolaire soit imposée à l'instituteur, car une éducation qui s'arrête au seuil de la quatorzième année se révèle à l'usage notoirement insuffisante. Les examens des conscrits le prouvent surabondamment. Cette obligation sera acceptée par le personnel enseignant si l'organisation post-scolaire de demain respecte ses intérêts et ne lui impose pas une tâche au-dessus de ses forces.

La rémunération des maîtres à l'aide d'un supplément de vacances ayant été abandonnée, il n'y a plus à notre avis que deux manières d'organiser les cours d'adolescents, je ne dis pas, à dessein, les Cours d'adultes, car les adultes sont presque entièrement disparu de nos cours.

Ou bien l'enseignement donné aux adolescents constituera une tâche supplémentaire qui s'ajoutera comme par le passé, à l'école du jour, et alors il conviendra de rémunérer les heures supplémentaires d'enseignement post-scolaire comme on rémunère les heures supplémentaires des professeurs de Lycée ou d'École

supérieure. J'ajoute que cette rémunération devrait être plus large que celle des heures de jour, en raison de la plus grande fatigue qu'exige un enseignement donné dans la soirée après une journée fatigante.

Ou bien l'on réduira la longueur de la journée de classe de l'école primaire et on imposera, en retour, aux instituteurs l'obligation de donner, à peu près, aux adolescents le temps dont on aura allégé leur service. M. le Directeur de l'enseignement primaire suggère qu'on pourrait se borner à réduire d'un quart d'heure la classe du soir. Ce serait, à notre avis, fort insuffisant car une telle réduction n'apporterait pas un soulagement appréciable à nos maîtres. Nous voudrions que la classe du soir soit ramenée à une durée de deux heures. Le service des instituteurs serait ainsi réduit de deux cents heures par année, ce qui permettrait d'exiger d'eux environ cent cinquante heures d'enseignement post-scolaire effectif et une cinquantaine d'heures consacrées à la préparation du cours et à la correction des devoirs.

Cette seconde manière d'organiser l'enseignement de l'adolescence me paraît préférable à la première. Celle-ci exigerait du pays un effort financier de 80 à 100 millions pour rémunérer honnêtement les instituteurs. Il serait sans doute, dans les circonstances actuelles, difficile d'obtenir de tels crédits du Parlement. Mais le grave reproche que je fais à cette organisation qui est l'organisation actuelle, c'est d'exiger un effort excessif de nos instituteurs. Quand on songe à toutes les charges qui pèsent sur eux, on ne peut que regretter de leur voir ajouter aux six heures de classe du jour, une heure et demie ou deux heures de cours d'adultes sans parler du temps nécessaire à la préparation de l'enseignement et à la correction des devoirs. Autre inconvénient : les cours d'adultes faits après le repas du soir obligent les adolescents à se coucher trop tard, et ne plaisent guère aux familles en raison de la difficulté de surveiller la conduite des jeunes gens qu'elles nous confient. Il a fallu pour ce motif renoncer aux cours de la soirée pour les jeunes filles dans la plupart des localités et le jour est proche où il sera tout aussi difficile de recruter les garçons pour des cours trop tardifs.

Avec l'organisation que nous proposons, la classe du jour cesserait à trois heures et le cours d'adolescents commencerait une

heure après pour prendre fin à cinq heures et demie ou six heures, sensiblement avant l'heure du souper.

Ces cours ainsi placés seraient plus facilement suivis par les jeunes gens, mieux surveillés par les instituteurs et les familles et plus facilement inspectés par les autorités scolaires. Enfin ils n'exigeraient point une dépense supplémentaire de l'État.

Dans les écoles rurales, ces cours d'adolescents de la vesprée devraient avoir lieu de la Toussaint à Pâques à raison de quatre cours d'une heure et demie à deux heures par semaine. (On réserverait le jeudi et le samedi, pour le repos.) Quelques heures suffiraient pendant l'été pour visiter le jeudi et le dimanche matin les champs d'expériences, les jardins ou les fermes. Dans les écoles urbaines, les cours d'adolescents pourraient se prolonger toute l'année à raison de trois cours d'une heure et demie par semaine. Il importe de supprimer les cours d'une heure seulement qui ne permettent pas de faire une besogne sérieuse.

Objecterait-on que la réduction d'une heure de la journée scolaire ne permettrait plus de développer tous les programmes de l'école primaire? Je répondrai, qu'il suffirait de les alléger des matières qui ne sont pas à leur place à l'école du jour comme l'instruction civique, l'histoire, les sciences politiques, pour les reporter aux cours d'adolescents.

L. Mazert,
Inspecteur de l'enseignement primaire à Lons-le-Saunier.

II. — Le travail manuel à l'école primaire.

Le travail manuel à l'école primaire ne doit point être une nouvelle matière ajoutée aux programmes, mais une nouvelle manière d'enseigner les matières inscrites aux programmes.

Un pas vient d'être fait dans ce sens : le travail manuel interviendra dans l'enseignement du dessin, de la géométrie et de l'arithmétique; ce n'est pas suffisant; il doit également apporter son concours à l'enseignement des sciences usuelles, de l'histoire et de la géographie.

Dès son entrée à l'école primaire, l'enfant sera entraîné à

« réaliser [1] » concrètement les objets, animaux, plantes qui doivent donner lieu à de multiples exercices d'observation dans les Cours préparatoire et élémentaire. L'élève qui a manié, soupesé, retourné sur toutes ses faces, le clou, le marteau, le bougeoir, etc., sera invité à le reproduire avec de la pâte à modeler : il découpera, pliera le mouchoir, le torchon de cuisine, etc., examiné, au point de vue de la couleur, de la forme, de la matière, des dimensions. L'étude des plantes, fleurs et feuilles surtout donnera lieu à d'agréables exercices de découpage et montage de fleurs en papier. L'élève qui a observé un objet est obligé de recommencer son examen pour le reproduire en travail manuel; nous avons ainsi un moyen sûr de retenir longtemps l'attention sur le même sujet surtout dans les classes de débutants où l'on ne peut faire des descriptions écrites. Le dessin lui-même qui est aussi un moyen d'expression concrète ne peut venir au début et doit céder le pas au travail manuel dans les classes de jeunes élèves de nos Cours préparatoires. Presque tous les enfants, il y a des exceptions cependant, aiment le travail manuel; l'enfant trouve du plaisir à créer, à se sentir l'auteur d'une œuvre palpable pouvant être exposée en classe et même apportée dans sa famille.

Nous pouvons trouver d'utiles indications pour l'enseignement du travail manuel aux Cours élémentaire et moyen dans la brochure de Mlle Amieux : « La leçon de choses à l'école primaire » [2]. Nous voyons dans ce livre que l'écolier américain n'apprend pas de son maître que la bougie se fabrique avec tels produits et de telle manière, mais qu'il est invité à le trouver lui-même en fabriquant des bougies : on procède de même pour la fabrication du sucre, des tissus, des poteries, etc. L'élève monte lui-même de petits appareils (balance), prépare de petites expériences en physique et chimie; muni de petits outils (canif, loupe) il dissèque la fleur, le fruit, etc. L'enseignement didactique donné par le maître et écouté par l'élève a fait place à la recherche personnelle faite par l'élève, simplement dirigé par le maître. Ayons le courage de rompre avec la routine et d'abandonner les exercices mono-

1. Réaliser, expression employée dans *La Méthode Decroly*, par Mlle Hamaïde Delachaux et Niestlé, éditeurs.

2. *La leçon de choses à l'école primaire*. Mlle Amieux. Bibliothèque du Musée pédagogique, 41, rue Gay-Lussac, Paris.

tones de tissage, de pliage de bateaux, vide-poches, cocottes, etc., couture sur canevas, tressage. Ces occupations qui font partie de la méthode frœbelienne doivent rester à l'école maternelle et ne jamais franchir le seuil de l'école primaire. Les occupations frœbeliennes ne visent que l'éducation de l'œil et de la main sans se soucier de la formation intellectuelle de l'enfant. L'élève qui fait du tissage n'est qu'un vulgaire manœuvre tandis que celui qui modèle un petit pot observe des formes, compare des dimensions, cherche la place respective de l'anse et du bec; la jeune intelligence est mise en branle sans effort; le travail manuel ainsi compris est le meilleur moyen dont nous puissions disposer pour éveiller l'intelligence enfantine au début de la scolarité. Nous devons également éviter dans les Cours primaire et élémentaire des écoles de filles les travaux trop longs et peu intéressants : tricotage, crochetage, confection de tapis au point noué, etc., l'école ne sera jamais un atelier où l'on accomplit une besogne, mais un lieu où l'on développe ses facultés intellectuelles et où l'on s'instruit avec ses yeux, avec ses mains plus encore qu'avec ses oreilles écoutant la parole du maître.

En histoire et en géographie, essayons de réaliser la représentation concrète d'une époque ou d'un lieu; confection de vêtements anciens, armes, outils, dramatisation de scènes historiques; modelage en pâte à modeler ou en sable humide du milieu dans lequel vit l'enfant pour arriver progressivement à la représentation d'une contrée éloignée avec ses végétaux, animaux et habitants : je vois dans une revue américaine un exemple de travail géographique « Au pays des Esquimaux ». Un paysage de neige et de sapins est installé sur une table : des personnages vêtus de peau portent des poissons pendant que d'autres sont campés devant leurs cabanes; un traîneau attelé de rennes semble glisser sur la neige; ce travail donne lieu à des exercices collectifs; chacun y apporte sa petite contribution, on ne fait pas du travail avec ses mains à l'heure du travail manuel mais bien à l'heure de l'histoire et de la géographie et des sciences usuelles.

Nous semblons croire dès qu'on s'occupe de travail manuel, à l'école de garçons, que tous nos élèves travailleront le fer et le bois. Le travail manuel a toujours eu une place dans nos écoles de filles, parce que toutes les femmes doivent coudre, tricoter et

crocheter à l'occasion. Il n'en est pas de même pour les garçons et l'atelier pour le bois et le fer est déplacé à l'école primaire. Dans tous les métiers, l'homme a besoin d'avoir des mains adroites et on peut acquérir la dextérité manuelle avec n'importe quel outil et n'importe quelle matière d'œuvre. L'école primaire n'a pas à mettre un métier en main à ses élèves, mais à se servir du travail manuel pour développer les jeunes intelligences et les meubler des connaissances qui composent les programmes primaires. Le temps est trop mesuré à l'école primaire et notre écolier n'a pas le temps d'y faire des hottes, paniers, etc., ou d'y passer des heures à des exercices fastidieurx de découpage, collage de figures géométriques plus ou moins fantaisistes. Il pourra en être autrement dans les internats surtout dans les orphelinats où sont groupés des enfants pauvres destinés à des professions manuelles. Ces enfants n'ayant pas l'occasion d'aider leurs parents dans une foule de travaux, devraient trouver dans ces milieux factices, le moyen de fabriquer de petits objets, de jardiner, scier, raboter, etc. A onze ans, un de mes anciens élèves, élève d'une école primaire rurale montait une cage monstre destinée d'ailleurs à héberger une nichée de pies; il y travaillait en dehors des heures de classe, ramassant les matériaux nécessaires de tous côtés. Pendant ces dernières vacances de Pâques, un de mes neveux de douze ans fait une hotte; il vient d'échanger un fagot de bois avec une voisine contre quelques branches d'osier nécessaires à la confection de la hotte; l'orphelin dans son internat devrait trouver les matériaux et les outils indispensables à la fabrication d'objets semblables, petits meubles, jouets, etc.

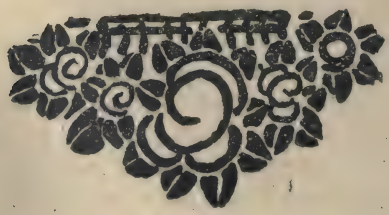
L'école d'hier a oublié que l'enfant avait des mains ou n'a pas su de quelle manière elle pouvait s'en servir. Si nous nous engageons dans une voie nouvelle, sachons rester dans de sages limites. Nous choisirons pour chaque cours quelques types d'occupations manuelles et si quelques-uns de nos élèves boudaient à ce genre de travail, n'insistons pas. Lors du cours de vacances organisé en juillet 1922 à Thonon par l'institut J.-J. Rousseau de Genève, un conférencier, ardent partisan de l'école active cependant, citait le cas de deux de ses amis qui n'avaient jamais eu dans leur jeune âge le goût du travail manuel, l'un est devenu professeur de philosophie et l'autre fait une brillante carrière

comme musicien. J'ai trouvé dans une classe enfantine de campagne au milieu de petits paysans un fils d'intellectuels. Cet enfant qui avait le cerveau admirablement équilibré, capable de s'intéresser et de faire de rapides progès en calcul, grammaire, refusait les crayons de couleur pour le dessin et le papier à l'heure du travail manuel. Il existe des types intellectuels, rares à l'école populaire, qui sont très tôt capables de manier des idées abstraites et pour lesquels la phase concrète de l'enseignement peut être fort abrégée. Même avec les enfants médiocrement doués, nous nous élèverons peu à peu à l'enseignement abstrait. Nous n'oublierons pas que nos élèves ont non seulement une intelligence, mais encore un cœur à développer et une conscience à éveiller. Un exemple admirable d'éducation complète a été donné par une école nouvelle en Belgique avant 1914. Les maîtres qui voudraient profiter des expériences faites en Amérique par Dervey, imitées avec plus ou moins de succès dans les écoles nouvelles qui se créent un peu de tous côtés en Europe, trouveront dans le livre de M. Faria de Vasconcellos [1], *Une école nouvelle en Belgique* d'intéressantes directions.

Les maîtres de l'école primaire française, héritiers de procédés d'enseignement dont la valeur n'a guère été contrôlée, doivent se lester d'un lourd passé de routine et se lancer courageusement et prudemment dans la voie du progrès.

E. Rion,
Institutrice à Rumilly, Haute-Savoie

1. Bibliothèque du Musée pédagogique, Paris.



Notes pédagogiques.

Une classe de français. — *Visite des Élèves-maîtresses de l'École normale de Beauvais à l'école de Saint-Maximin* (Récit d'une élève-maîtresse).

Ils sont là, devant nous, ces enfants que depuis longtemps je désirais connaître. Ce sont des garçonnets de dix à douze ans, robustes, décidés. Ils commencent par chanter, sur un rythme alerte et gaillard, les couplets de « la grappe brune » et ne quittent pas leur maître des yeux.

L'instituteur, M. Bocquet, nous est tout de suite très sympathique. Tout, chez lui, révèle le Picard, surtout les yeux, plutôt petits, très vifs — et le sourire malin et les gais propos. — Nous aussi nous le trouvons « jeune » et nous comprendrons bien, tout à l'heure, la pensée du petit bonhomme qui va dire naïvement à son maître : « Vous êtes jeune parce que vous riez encore avec nous. »

— La bonne leçon pour nous tous!

Mais, pour le moment, il n'est pas question de rire. Les enfants n'ont qu'une installation de fortune. Qu'importe, ils sont prêts au travail. L'ardoise sur les genoux, le dictionnaire au côté, les robustes garçons ouvrent des yeux intelligents et francs.

Il va falloir travailler mieux encore que d'habitude, étonner cette muette assemblée curieuse de les voir à l'œuvre. Et les exercices commencent, bien différents de ceux que nous faisons faire à nos fillettes.

On a étudié la couleur blanche. Les enfants vont avoir à parler d'une chose blanche *qu'ils ont vue.*

Quelques minutes de réflexion leur sont accordées pour choisir le sujet de leur courte description.

M. Bocquet demande à chacun le choix qu'il a fait. Et les réponses m'étonnent. Quoi, ces garçons vigoureux et rieurs vont parler d'un « clair de lune », d'un « effet de brouillard », de « la neige dans le cimetière », de nuages, de fleurs, muguet, pâquerette ou silène?

Le maître exige une vision précise. C'est de souvenirs personnels qu'il s'agit. Et pour exprimer sincèrement et aussi exactement que possible la perception qu'ils retrouvent dans leur mémoire, les enfants partent à la chasse aux images.

Un court silence règne. Les visages sont pensifs, tendus ou rêveurs. Quelques élèves feuillettent leur dictionnaire. Pas un n'est distrait.

Et le grand garçon, au fond de la salle, sans timidité, d'une voix chantante, lit, le premier, « sa phrase ».

« La clarté froide et pâle de la lune dormait sur le ciel gelé. »

Le maître consulte les camarades : « Est-ce bien? » et sur la réponse affirmative, on passe aux suivants. Et les normaliennes ravies notent vite quelques-unes des plus jolies trouvailles : « La lune éclairait la terre de sa pâleur diffuse. »

« Le soleil blême voile sa face derrière le rideau du brouillard. »

« Les grelots blancs du muguet versaient sur le mouchoir vert de a prairie leur parfum délicieux. »

« Les clochettes du muguet semblent sonner la joie du printemps. »

« Les nuages, moutons blancs du ciel, semblaient brouter l'azur chaud du firmament. »

« Les pâquerettes, comme des cocardes, s'épinglaient sur la robe verte de la prairie. »

« La campagne coquette endossait son manteau de lune. »

« Le muguet, comme trop lourd de parfum, s'incline et se cache sous les feuilles verdoyantes. »

Et cette phrase que sans doute nous n'aurions pas trouvée et qui nous paraît si parfaite dans son élégante simplicité :

« Le muguet peureux grelottait sous le vent méchant. »

Les petits camarades remarquent les trouvailles heureuses, critiquent s'il y a lieu. Ils le font sans parti pris et avec justesse le plus souvent.

On a le droit du reste de se défendre, d'expliquer sa pensée et on use de ce droit. M. Bocquet laisse à ses élèves une grande indépendance.

Une phrase qui paraît bizarre est cependant acceptée si elle exprime une impression personnelle. Mais on est sans pitié pour les phrases heurtées où la pensée manque de suite, d'unité.

« Pourquoi est-elle bonne ta phrase? » demande-t-on au petit inventeur du « muguet peureux ».

— Parce qu' « a s'tient ». Pour un poète qui écrit si bien, il parle bien mal, et nous le notons malicieusement; mais nous retenons son idée : Une phrase est bonne, a dit M. Bocquet, quand toutes les idées sont cohérentes, car leurs forces s'additionnent.

— Et c'est le principe que ses élèves expriment avec énergie quand ils veulent que leurs phrases « a s'tiennent » — et qu'ils appliquent excellemment dans ce qu'ils écrivent devant nous : les idées qui évoquent les mots « veut », « grelotter » (et le muguet a vraiment des grelots) — « méchant », « peureux » se soutiennent mutuellement, s'additionnent et produisent une impression très forte.

Quelquefois, certaines expressions sont des réminiscences. Les élèves rappellent quel auteur les a employées, à quel propos, dans quelle phrase : ils ont déjà « des lettres ».

M. Bocquet demande aussi des termes pittoresques pour caractériser la pluie dans la vallée. Les uns la comparent à une « mousseline d'eau », d'autres à une « fumée légère ». D'un geste de la main, ils complètent et précisent le sens des mots. Du reste, en cas d'incertitude, on va aux renseignements. Ainsi une discussion s'élève au sujet du mot diffus. Les opinions sont diverses et vagues. En un instant tous les dictionnaires sont ouverts, des mains fébriles, mais adroites les feuillettent et ce n'est pas notre moindre étonnement que de voir comment ces petits garçons savent se servir de leurs dictionnaires.

Un détail de l'exercice nous permet de constater combien est riche le vocabulaire de ces petits paysans. M. Bocquet demande des adjectifs pour caractériser la lumière de la lune : ils en trouvent plus de vingt! C'est plaisir de les voir travailler.

Pas un ne flâne, pas un ne s'ennuie. Ils ne sont pas fatigués et passent avec entrain d'un exercice à l'autre. Un peu de grammaire en passant. Maître et élèves écrivent : « La fleur aux grelots neigeux et menus se dressait au milieu de ses deux feuilles larges et vertes. » — et il faut mettre le verbe successivement au futur négatif, à l'impératif, au futur antérieur interrogatif négatif. Les enfants trouvent les différentes formes du verbe avec une rapidité étonnante. Tous ensemble lisent leur phrase transformée et il y a peu d'erreurs à relever.

C'est un bien amusant exercice de conjugaison. M. Bocquet nous fait voir ensuite comment il s'y prend pour faire comprendre exactement et retenir le sens de certains mots : Il fait mimer les verbes qui expriment des actions.

Aujourd'hui, par exemple, on étudiera les verbes qui peuvent se grouper autour de l'idée de « la marche ». Le maître appelle un enfant et lui demande de faire les gestes qu'il va lui indiquer et d'exprimer, en même temps, tout ce qu'il fait. Et voilà le petit homme qui, sous les regards attentifs et critiques de ses camarades, joue gentiment de petites scènes animées, va et vient dans la salle, modifie son allure au commandement du maître et explique : « Je marche à petits pas — je marche d'un bon pas — j'allonge le pas — je flâne — j'erre — je rôde — je marche clopin-clopant (ici, un enfant veut chercher sur son dictionnaire ce que veut dire « clopiner ») — je chancelle — je titube — je trébuche ».

Puis, il doit mimer, pendant que le maître les dit, ces beaux vers de La Fontaine :

« Un pauvre bûcheron, tout couvert de ramée,
« Sous le faix du fagot aussi bien que des ans,
« Gémissant et courbé, marchait à pas pesants,
« Et tâchait de gagner sa chaumine enfumée. »

Les camarades critiquent les gestes et les attitudes. Ils ne sont pas très satisfaits du jeune mime. Et l'un d'eux vient, à notre grande joie, imiter très exactement, avec une charmante simplicité, un bûcheron vieux, gémissant et courbé à souhait.

Pour terminer, Monsieur l'Inspecteur d'Académie propose aux bons petits élèves de « faire une phrase » sur l'auditoire. Chose difficile!....

L'ensemble des auditeurs n'a pas la poésie d'un clair de lune ou d'un effet de brouillard.

Je me demande ce que nous allons inspirer à nos jeunes poètes. Nous sommes toutes impatientes de savoir.

« Un bariolage de blanc, de vert, de rouge, se marie agréablement. »

Stoïques, les Normaliennes sourient sous la critique quelque peu méritée. Mais oui, pour cette bonne promenade et parce que nous croyions au printemps, nous avons mis nos robes les plus gaies. Tout de même, « bariolage » est sévère!

Il y a mieux. « Les demoiselles chuchotent doucement et sourient longuement. »

« Toutes les jeunes filles nous regardaient, les yeux à demi fermés, et leur joie se voyait dans leurs pupilles. »

D'ailleurs, je ne sais pas pourquoi, dans l'auditoire ils n'ont vu que les « demoiselles » ou « les jeunes filles ». C'est sans doute parce que nous formons le groupe le plus nombreux. Enfin, parce que Monsieur l'Inspecteur d'Académie demande des subjonctifs, voilà les souhaits naïfs de deux garçons adorables :

« Il faut que les jeunes filles « sourissent ».

« Il faut que les jeunes filles reviennent écouter nos belles phrases. »

Certes, nous « sourissons », nous rions même de bon cœur — (nous voilà vengées du « bariolage »), et les braves enfants ne nous en veulent pas. — Oui, nous voudrions bien, nous aussi, revenir dans cette classe.

Il y fait bon. On y sent régner une atmosphère d'affection, d'activité joyeuse.

Nous envions à la fois le maître et les élèves. L'âme de cette classe modèle, c'est M. Bocquet qui, modestement, parce qu'il aime ses élèves, son métier, accomplit des prodiges. C'est une bonne leçon qu'il nous donne. Nous avons appris auprès de lui beaucoup plus que d'excellente pédagogie.

La leçon ne sera pas perdue.

Initiatives.

Une école de demi-temps pour apprentis (Extrait d'un rapport de M. l'inspecteur d'Académie de Seine-et-Oise). — Une école de demi-temps a été annexée aux cours complémentaires de garçons d'Argenteuil pour assurer dans les meilleures conditions possibles l'instruction des apprentis de la métallurgie. En novembre 1920 le directeur de l'école songea à établir une entente avec deux industriels de la localité qui voulurent bien lui confier leurs apprentis. La Municipalité consentit à construire une salle de classe et l'Administration académique chargea un instituteur de l'école de l'enseignement aux apprentis.

A ses débuts, l'École de demi-temps compta 40 jeunes gens; ce nombre s'éleva à 90 l'année suivante; aujourd'hui il est de 136. Peu à peu, les Industriels, en présence des efforts réalisés par l'instituteur, ont apporté leur adhésion et leur concours pécuniaire à l'œuvre; ils sont une dizaine aujourd'hui à nous envoyer leurs apprentis.

Les 136 apprentis sont répartis en 5 groupes, selon leur âge, et surtout leurs capacités. Chaque groupe reçoit 6 heures d'enseignement par semaine, à raison de 2 heures par séance. Il est entendu que le temps d'école est pris sur les heures d'atelier et que les heures de présence à l'école sont payées aux apprentis sur le même taux que les heures de présence à l'atelier. Pour faciliter l'organisation des équipes dans les usines et pour tenir compte des heures de sortie d'atelier et du repos hebdomadaire, un horaire spécial a été prévu. Le maître fait classe de 10 heures à midi, de 1 heure à 3 heures et de 3 heures et demie à 5 heures et demie, et cela cinq jours par semaine. Il fait classe le j udi et ne fait pas classe le samedi.

Chaque semaine, les élèves ont un travail à faire à la maison (généralement un exercice de dessin). Chaque mois un classement est fait, basé sur le travail et la tenue. Ce classement a des sanctions. D'accord entre le directeur et les industriels, les élèves bien notés reçoivent, pour le mois suivant, une augmentation de salaire variant entre 0 fr. 10

et 0 fr. 25 de l'heure. Les élèves très mal notés sont l'objet d'un avertissement, puis, en cas de récidive, ils sont renvoyés de l'usine : Cela ne s'est produit que 2 fois depuis deux ans et demi.

L'enseignement est adapté à la profession des apprentis. Il comprend principalement : géométrie et dessin industriel (croquis cotés surtout) ; arithmétique et algèbre ; notions de mécanique, de physique et de chimie (expériences) ; français, géographie économique ; hygiène. Des séances de projections cinématographiques ont lieu à l'appui des leçons. Des visites d'usines complètent l'enseignement cinématographique.

Pour la plupart, les jeunes gens sont assidus et attentifs, leur tenue se modifie peu à peu, l'ambiance de leur ancienne école influe heureusement sur leur mentalité. D'autre part, leur esprit d'initiative s'éveille, ils sont réfléchis et observateurs. Bref, ils s'intéressent mieux à leur travail d'atelier, parce qu'ils ont repris goût à l'étude.

Organisons des séances récréatives (note de M. l'inspecteur primaire de Thiers). — Voulons-nous améliorer la situation matérielle et la situation morale de nos écoles, accroître leur popularité en même temps que nous assurerons leur prospérité?

Désirons-nous acheter un cinéma scolaire, créer une bibliothèque ou un musée, fonder une amicale, une coopérative scolaire, un cercle populaire ou stimuler leur activité?

Voulons-nous enfin trouver à coup sûr les quelques centaines de francs nécessaires, dans chaque école, pour le bon fonctionnement des œuvres scolaires et péri-scolaires, et obtenir, par surcroît, des municipalités — qui ne prêtent qu'aux riches — des crédits trop parcimonieusement accordés, parfois même refusés?

Organisons des séances récréatives. On l'a fait un peu partout, cet hiver, dans la circonscription de Thiers, et le succès a généralement dépassé l'attente des organisateurs.

Quelques directives avaient été données en conférence pédagogique : il ne s'agirait pas de donner des représentations brillantes et onéreuses, à grand orchestre et à grand tralala, avec décors et costumes coûteux, avec des rôles fiévreusement étudiés pendant plusieurs mois, mais de petites fêtes intimes, sans prétention, simples et variées, qui plairaient par le bon goût de leurs programmes et le talent naïf de leurs acteurs.

Il était recommandé d'utiliser les concours bénévoles qui pourraient s'offrir dans chaque localité (anciens élèves, sociétés de gymnastique ou de musique, artistes amateurs) et d'appeler tous les maîtres des écoles d'une même commune, (garçons et filles) à apporter à l'entreprise leur collaboration.

Bientôt une école osa, et son exemple, publié et commenté dans une note de service, l'emporta sur les hésitations et les craintes qui retenaient encore d'autres bonnes volontés : il s'avéra qu'on pouvait

compter sur un public nombreux, généreux et sympathique, que l'opération se soldait par un excédent de recettes important, bien loin d'être onéreuse, comme quelques pessimistes avaient prétendu le démontrer; enfin, que la préparation d'une séance, non seulement n'était pas une cause de perturbation pour les études, mais encore pouvait exercer sur elles une action bienfaisante.

L'élan donné, ce furent bientôt, aux quatre vents de la circonscription, cinq, dix, vingt séances récréatives, dont le produit net — droits d'entrée et quêtes — allait de 50 à 300 francs. La surprise de ce résultat enchanteur s'exprima à maintes reprises dans des rapports enthousiasmés : « Nous avons fait salle comble. » « Nous avons dû refuser du monde. » « Nous avons recueilli beaucoup de compliments. Nous recommencerons dimanche prochain. »

« La salle était pleine à craquer. »

Quelques faits significatifs prouvent combien l'enthousiasme des spectateurs a été vif : le produit de la quête faite pendant l'entr'acte ou vers la fin de la séacne est parfois presque égal à celui du droit d'entrée : ici droit d'entrée : 83 francs, quête 77 francs; ailleurs droit d'entrée 115 francs, quête 85 francs, — résultats d'autant plus appréciables que les cordons des bourses passent pour se délier difficilement dans nos montagnes d'Auvergne.

Pourtant, rien d'inédit dans nos programmes, tous d'une grande simplicité, comprenant généralement quelques chants ou chœurs à deux voix, la récitation individuelle ou collective de quelques poésies, une ou deux saynètes, une comédie (Farce de l'*Avocat Pathelin* ou scènes choisies du *Bourgeois gentilhomme* ou de l'*Avare*), quelques danses et, parfois, quelques morceaux de musique (solo ou fanfare) ou quelque monologue comique, récité par un artiste local.

Parfois la séance récréative est donnée à l'occasion d'une conférence avec projections lumineuses, fixes ou animées; parfois encore elle agrémente une causerie agricole. Moyennant quelques variantes, une même séance récréative peut être renouvelée trois ou quatre fois au cours d'un hiver.

Les acteurs sont tantôt exclusivement des élèves de l'école du jour, parfois même de tout petits du Cours préparatoire, saluant avec la grâce et la gravité comique d'un lapin qui se débarbouille, tantôt des adolescents de l'amicale ou du cours d'adultes.

La mise en scène est réduite à sa plus simple expression :

La scène elle-même? — Quelques planches posées sur des tréteaux.

Le rideau? — Un lambeau d'indienne se recroqueville sur un fil de fer.

Les accessoires? — L'imagination des spectateurs en fait surtout les frais, l'ingéniosité des maîtres fait le reste : le feu brûle en effigie dans une cheminée qui rutile sur un rectangle de toile ardoisée.

Qu'on ne se mette pas en peine pour les costumes : une jaquette noire démodée, chamarrée de hardies broderies rouges, habille M. Jourdain, qui, par surcroît a exhumé d'une armoire les bas blancs de sa

grand'mère et arraché au jaloux secret d'un fond de tiroir, la plume dont s'enorgueillit naguère un chapeau maternel.

Pourquoi se soucier de perruques, de moustaches, de crayons à grimer? Notre art est tout intime, nous nous reposons avec confiance sur le jeune talent de nos acteurs. Nous savons aussi que nos rudes visiteurs, semblables en cela aux enfants qui apprécient leurs jouets à proportion de ce qu'ils y mettent d'eux-mêmes, trouveront plus de plaisir à transfigurer mentalement notre théâtre improvisé qu'à contempler passivement la splendeur de décors d'Opéra.

Ils aiment d'ailleurs à identifier sur la scène Pierre et Paul; ils reconnaissent avec fierté, qui son fils, qui sa nièce, qu'il sera si bon d'entendre applaudir tout à l'heure, à l'issue de ce petit match artistique que peut être une séance récréative.

Nous avons ainsi évité presque toute dépense d'argent.

Aurions-nous fait, par contre, une dépense exagérée de temps et d'efforts, et nos classes n'en auraient-elles pas quelque peu souffert?

Bien au contraire : rôles, chants, monologues et danses ont été préparés presque entièrement en classe, au cours des leçons de lecture, de récitation, de musique, d'éducation physique; les programmes ont été composés, puis ornés, au crayon de couleur ou à l'aquarelle, à l'occasion des leçons d'écriture et de dessin. La séance récréative a constitué ainsi un « centre d'intérêt » des plus attrayants; toutes les leçons ont offert aux élèves ravis un charme nouveau et les progrès se sont hâtés à pas de géant. « N'eussent-ils fait que cela, me déclarait un Directeur de Cours Complémentaire dont les élèves venaient d'interpréter avec intelligence quelques scènes choisies d'une comédie de Molière, qu'ils en auraient retiré plus de profit que de toutes les leçons de récitation d'une année. »

Il y a là parfois, l'émulation aidant, pour maîtres, parents, adolescents et élèves, l'occasion d'une véritable révélation de talents jusqu'alors insoupçonnés. Il en résulte un besoin de culture et — l'appétit vient en mangeant — une faim de lecture non encore ressentie, qui s'assouvira dans le garde-manger intellectuel, dans la bibliothèque, dont il faudra garnir les rayons pour ces appétits nouveaux. Et alors, en avant les listes de souscription pour la bibliothèque, et aussi pour le Musée et le Cinéma scolaires! Soyez sûrs que ces listes reviendront couvertes de signatures.

Nul appât ne vaut la séance récréative pour attirer les paysans sur le chemin de l'école, qu'ils sont trop portés à oublier. Ce chemin, beaucoup ne le reprendraient pas pour assister à des cours d'adultes, ou même à des conférences qu'ils jugent ennuyeuses et dont l'annonce ne saurait les allécher. N'insistons donc pas : donnons une de ces petites fêtes scolaires qui éclairent d'un sourire le visage trop souvent renfrogné de l'école. Nos auditeurs, amusés, seront tentés de revenir à l'annonce d'une séance semblable, au cours de laquelle, entre des numéros plus attrayants encore, si possible, nous aurons soin de

placer quelques lectures qui seront accueillies avec faveur si, après les avoir bien choisies, nous savons aussi les bien dire. Voilà nos gens acheminés insensiblement vers le Cours d'adultes, dont chaque séance devrait comporter, elle aussi, une partie récréative.

Sachons battre le fer pendant qu'il est chaud, c'est à la fin d'une séance récréative que nous pouvons avec le plus de chances de succès provoquer des inscriptions au cours d'adultes, des adhésions à une Amicale ou coopérative scolaire, des souscriptions au profit d'œuvres d'enseignement.

La séance récréative apparaît ainsi comme un excellent instrument de propagande laïque. Elle a déjà produit des résultats merveilleux dans certaines communes.

A la rentrée de Pâques qui suit une soirée récréative, une école de filles voit son effectif croître de moitié par l'arrivée de 8 élèves.

Ces mouvements d'opinion peuvent produire les plus heureux effets : après une séance bien réussie, l'instituteur, soutenu par la faveur populaire, a les plus grandes chances d'obtenir de la municipalité le vote des crédits nécessaires à l'acquisition du matériel d'enseignement indispensable, au renouvellement du mobilier, ou même à la transformation du local, dont certaines imperfections ont été vivement senties par le public (manque d'espace et de confort, laideur des murs, mauvais éclairage etc.).

On pourra souvent obtenir une vaste salle de spectacle en remplaçant par une cloison mobile, en bois, la cloison de brique qui sépare deux salles contiguës; le pochoir, manié par les grands élèves, fera merveille pour la décoration; la salle de classe pourra gagner à être aménagée en amphithéâtre avec quelques gradins légèrement surélevés; le mobilier lui-même pourrait être à plusieurs fins : pour l'étude et pour le jeu : pour l'élève et pour l'adulte — c'est là un problème que certains constructeurs ont déjà résolu.

Bref on pourra obtenir que nos auditeurs des cours d'adultes, des conférences et des séances récréatives se sentent au moins aussi bien à l'école qu'au café, et, ce jour-là, l'école fera le vide chez le « bistrot », tandis que le contraire a trop souvent lieu aujourd'hui.

Ce jour-là aussi, l'école publique, véritable université, théâtre, cinéma populaire, pourra mieux qu'aujourd'hui enrayer le mouvement de dépopulation des campagnes, en offrant aux paysans des distractions et des joies dont ils sont trop sevrés et qu'ils n'entrevoient aujourd'hui que dans le mirage décevant des villes, avec la rumeur de leurs cafés assourdissants et l'éblouissement de leurs cinémas charlatanesques.

Ainsi, que nous nous placions au point de vue scolaire (école du jour et post-école) ou au point de vue social, les séances récréatives sont d'un bénéfice certain; le succès en est assuré d'avance : il suffit, pour l'obtenir, d'un peu d'initiative et de volonté.

Organisons donc partout des séances récréatives, pour la prospérité de nos écoles et pour le bonheur de nos campagnes.

***

Une initiative intéressante. *Association des anciens élèves de l'Ecole publique de Trebry* (Rapport de M. l'inspecteur d'Académie des Côtes du Nord). — Tous ceux qui suivent de près les efforts faits par nos Instituteurs pour prolonger par delà l'École l'action bienfaisante de celle-ci, connaissent les difficultés qui se lèvent comme à plaisir devant les bonnes volontés. Aussi les courages défaillants se retranchent-ils vite derrière un « rien à faire » trop facilement accepté. A tous ces résignés, à ces gens de peu de foi, nous voudrions faire connaître l'œuvre accomplie par un instituteur convaincu et tenace, dans une petite commune de 1 700 habitants, village un peu perdu dans les terres, sans communications faciles. — Loin de nous la prétention de vouloir donner cette œuvre comme un exemple unique : nous savons que d'autres font où pourraient faire aussi bien; nous ne voulons pas davantage la proposer comme un modèle type à copier; nous voulons en toute sincérité et toute simplicité montrer le résultat obtenu par un esprit ouvert et actif, ne craignant pas sa peine et décidé à réussir. C'est à la fois si réconfortant et si suggestif qu'il est agréable et profitable d'étudier l'œuvre d'un peu près.

Les débuts. — Comme tant de bons maîtres, M. Bougis avait ouvert un Cours d'adultes dans son école de Trébry, et s'y donnait avec conviction et dévouement.

Comme tant d'autres aussi, il avait été déçu devant un rendement qui répondait si peu au travail fourni et aux légitimes espoirs. Mais après avoir enregistré cette demi-faillite de ses rêves, M. Bougis ne se résigna pas à cet échec, et les yeux toujours fixés sur le même but, il changea de méthode. — Si les leçons magistrales des classes du soir avaient eu peu de succès auprès des adultes, peut-être des entretiens familiers, où chacun causerait à l'aise, émettant ses réflexions et posant des questions, réussiraient-ils mieux. — De cette idée nouvelle devait sortir la conception originale d'une association d'anciens élèves.

Le 30 juillet 1922, les anciens élèves de l'École publique de Trébry étaient covoqués à une réunion préparatoire, à l'École même : 25 d'entre eux répondirent à cet appel.

M. Bougis, de sa parole persuasive, riche de bonhomie et colorée d'un pittoresque familier, développa devant les assistants l'idée qui mûrissait dans son esprit. Il leur montra combien il serait agréable de se réunir de temps en temps, de se retrouver dans cette école remplie de leurs souvenirs d'enfance, de causer amicalement de toutes les questions qui les intéressent. Il leur souligna la nécessité de continuer à s'instruire, non plus par des exercices scolaires, mais par une collaboration mutuelle où chacun voudrait loyalement apporter à tous le fruit de son expérience et de sa réflexion. Il leur demanda enfin de se joindre à lui pour faire de l'Association une œuvre vraiment utile

où les questions agricoles en particulier feraient l'objet d'une étude résolument pratique.

Le bon sourire engageant de l'orateur, son éloquence simple mais convaincue autant que la netteté de ses propositions impressionnèrent l'auditoire. La cause était gagnée : l'Association des Anciens élèves de Trébry vit ainsi le jour dans ce dimanche de juillet et prit tout de suite un vigoureux essor. Elle trouva de précieux appuis et notamment celui du Maire de Trébry, qui, ancien élève lui-même, accepta la Présidence de l'Association.

A l'œuvre. — L'Association groupe aujourd'hui plus de 50 adhérents fidèles et enthousiastes, impatients d'ajouter aux résultats, pourtant remarquables, obtenus en 8 mois. Pour apprécier tout ce que cette œuvre a d'original, asseyons-nous un beau dimanche dans la salle de classe de M. Bougis, au milieu des sociétaires accourus nombreux à la réunion. Les meilleurs des anciens élèves sont là, joyeusement assis, au gré des sympathies, sur ces bancs d'écoliers, sans contrainte ni cérémonie, ayant encore aux lèvres la cigarette commencée, heureux de se retrouver dans cette atmosphère de cordiale camaraderie.

La séance s'ouvre à 2 heures par la lecture du procès-verbal de la précédente réunion, lecture faite surtout à l'intention des absents de la dernière séance. Les absents ont tort sans doute, mais serait-il charitable de leur faire porter trop lourdement le poids de leur faute, souvent involontaire? — Le rapporteur, tous les camarades, sont disposés à leur donner les renseignements qu'ils désireraient sur le travail accompli en leur absence. Ceci fait, on aborde le programme de la journée.

La vie d'aujourd'hui est bien compliquée : des circulaires importunes viennent troubler la quiétude des campagnes; la législation fiscale établit des formalités multiples; les anciens combattants, les mutilés, les prisonniers de guerre voient leur situation se modifier au vent un peu changeant des Instructions répétées; le régime des Bons de la Défense — répandus partout — subit des fluctuations périodiques.... Comment se tenir au courant de toute cette vie administrative? Nos cultivateurs lisent bien un journal de temps à autre, mais ses indications sont bien sommaires ou bien obscures! Qu'ils se rassurent! L'Instituteur a lu pour eux Circulaires et Arrêtés, il a découpé dans les journaux les articles intéressants et il va préciser et commenter tous ces documents. Aujourd'hui le mécanisme de l'Emprunt à lots du Crédit National sera exposé, les conditions des dégrèvements d'impôts seront expliquées, les nouveaux tarifs des soins médicaux aux réformés seront communiqués. Une autre fois, on mettra les intéressés au courant des dispositions de la loi sur les retraites ouvrières; on rappellera aux familles nombreuses les démarches à faire pour obtenir des réductions sur les prix des billets de chemin de fer. L'occasion se présentera bien aussi de faire connaître aux cultivateurs tant d'institutions utiles : l'Office Agricole, Le Crédit Mutuel

agricole. Le Génie rural.... Chacun d'ailleurs est encouragé à poser des questions et à solliciter des éclaircissements qui lui seront donnés tout de suite ou à la séance suivante.

On ne s'interdit pas d'ouvrir quelques fenêtres sur des horizons plus vastes et on touche volontiers aux questions d'intérêt général. Après avoir lu dans un journal la liste des bénéficiaires de la Fondation Cognacq-Jay, on ne manquera pas de souligner les problèmes de la natalité française. La souscription pour la création d'une chaire Victor Hugo est annoncée : on en profitera pour évoquer le souvenir du grand poète et pour relire ensemble quelques-unes de ses belles poésies. L'appel du Comité National d'aide à la Recherche scientifique permettra de rappeler l'étroite dépendance qui relie le travail agricole et industriel aux découvertes du laboratoire. — Que de vues nouvelles pour ces travailleurs du village et comme ils sentiront mieux cette large solidarité qui unit toutes les activités.

Mais il faut se limiter — à chaque jour suffit sa peine. — Ces hors-d'œuvre variés ont mis en appétit et après cette revue de l'actualité on va s'attaquer au morceau de résistance du programme. A la fin de chaque séance on met à l'étude une question particulièrement intéressante, question agricole le plus souvent dans ce pays de cultivateurs. Tout en poussant la charrue ou en coupant le blé, chacun y réfléchit à l'aise; on en discute même un peu autour du pichet de cidre et le jour de la réunion tous les assistants apporteront une provision d'arguments médités.

La liste des sujets d'étude est inépuisable. En parcourant les procès-verbaux des séances précédentes, nous y relevons : les amendements à Trébry — pharmacie de la ferme — semences — engrais potassiques — mauvaises herbes — mise en état des chemins — construction des hangars, etc.... Vous pensez bien qu'il ne s'agira pas de discuter doctement de toutes ces questions comme en un congrès d'ingénieurs agronomes, il s'agira d'en causer ensemble et de s'éclairer les uns les autres par une mise en commun de toutes les expériences. Vous pouvez croire que la conversation est animée : chacun n'a-t-il point là-dessus une opinion solide! Les jeunes gens qui ont fait leur « congé » loin de la Bretagne, en Rhénanie par exemple, rapportent ce que leurs yeux de cultivateurs ont vu là-bas, pendant que les travailleurs qui reviennent de la saison en Beauce ou ailleurs invoquent la technique des autres régions. Les idées s'échangent, on discute gaiement, parfois ardemment, jamais aigrement ni violemment. Cet échange fécond d'idées stimule la réflexion, suscite des essais et des expériences, passionne véritablement tout le monde. Il faut voir l'aisance et la force avec lesquelles s'expriment ces cultivateurs parlant de leur métier. Se trouvant là « comme chez eux » pour employer l'expression de l'un d'eux, ils ne se sentent point retenus par la peur des gaucheries et sous leurs phrases incorrectes percent bien des idées intéressantes. Peu à peu sous l'action discrète de M. Bougis qui, tout souriant et tout

heureux, surveille cette discussion si vivante, la conversation se précise, les points litigieux émergent seuls et les problèmes se posent. Peut-être M. Bougis apportera-t-il lui-même les éclaircissements nécessaires, peut-être sera-t-on obligé d'écrire à l'Office agricole ou à telle autre institution qualifiée pour fournir le renseignement demandé, peut-être renverra-t-on la question à une autre séance pour complément d'enquête, mais déjà ce frottement des esprits aura usé bien des préjugés et précisé bien des idées.

Le calme revenu et pour détendre un peu les esprits, l'Instituteur ouvre toute grande l'armoire de la bibliothèque. Plus d'un emportera un livre avec lui; quelque fois même avant de se séparer fera-t-on la lecture à haute voix d'un passage choisi dans un bon auteur, d'un article de journal ou de revue particulièrement intéressant. Les goûts s'affinent peu à peu à ce contact, et après avoir agité les problèmes de la vie pratique, il est agréable de se reposer dans la lecture des chefs-d'œuvre que notre littérature met à la portée de toutes les intelligences.

L'après-midi s'avance. La date et l'ordre du jour de la prochaine séance une fois arrêtés, l'assemblée se disloque par petits groupes, à moins que l'infatigable M. Bougis n'emmène tout le monde visiter tel champ bien cultivé ou tel jardin d'expérience.

Les résultats. — Ces laborieuses réunions apparaîtraient peut-être à quelques sceptiques comme de vaines parlottes si leur effet bienfaisant ne se traduisait pas en résultats tangibles. Ils sont considérables et la commune en est toute secouée. A la suite des discussions sur les semences, beaucoup de cultivateurs ont fait venir des pommes de terre et des blés sélectionnés — et la conviction de la supériorité de ces semences est telle qu'on ne parle d'elles qu'avec un véritable enthousiasme.

L'Association des Anciens élèves, toute jeune qu'elle est, vient de voir un rejeton sortir de son sein sous la forme d'une Ligue d'Acheteurs qui se charge de faire venir en grosses quantités semences, machines et engrais. La vogue des engrais potassiques étudiés au cours d'une réunion est telle qu'il n'est plus un seul « pastour » qui ne parle de la « patasse » (sic) avec une foi touchante. — Plusieurs cultivateurs ont aussi acheté des ouvrages de médecine vétérinaire et se sont abonnés à un journal agricole. De toutes part on vient trouver M. Bougis qui, toujours souriant et persuasif, distribue avec ses conseils et ses encouragements des brochures instructives éditées par les institutions agricoles. Et, chose remarquable, ces brochures sont lues attentivement par les cultivateurs qui ont encore recours à M. Bougis dès qu'il s'agit d'en éclairer quelques passages. — Peu à peu les méthodes scientifiques de travail agricole conquièrent ainsi les esprits et il n'est pas exagéré de dire que tout le pays en est comme rénové.

Succès oblige. Les résultats obtenus forment un tremplin d'où l'on s'élance vers de nouveaux projets. On étudie actuellement la transformation de la Ligue d'Acheteurs en un Syndicat agricole, on rêve

d'en étendre les bienfaits à plusieurs communes. — L'Association des Anciens élèves de Trébry a désormais de solides fondations qui permettent d'ajouter de nouveaux étages à l'édifice.

Mais il est des résultats d'un autre ordre qu'il importe de souligner. Par une réaction naturelle, l'École elle-même profite du succès retentissant de cette œuvre postscolaire. M. Bougis, maître d'école avant tout, ne néglige aucune occasion de dériver vers son école la reconnaissance active que lui témoigne la population. Au cours des réunions du dimanche à propos de semailles ou de labours, M. Bougis rappelle aux parents leur devoir d'envoyer régulièrement leurs enfants à l'École s'ils veulent leur assurer les bienfaits de l'instruction qu'ils apprécient maintenant et chaque jour davantage. Bien mieux, pendant la morte-saison, pourquoi n'enverrait-on pas les jeunes gens de 14 et 15 ans se rasseoir sur les bancs de l'école? — Pourquoi refuser l'occasion de préciser et de consolider les connaissances? — L'opinion, désormais éclairée, accueillera aussi avec sympathie les demandes de subvention pour bibliothèque ou matériel d'enseignement que l'Instituteur adressera à M. le Maire acquis d'ailleurs aux idées de progrès.

Le prestige de l'École laïque grandit tout doucement, son recrutement s'améliore régulièrement et l'Instituteur triomphe, à chaque visite de son Inspecteur, en lui montrant la liste des nouveaux inscrits. Pour qui connaît cette région où la lutte est si vive autour de l'École, les résultats prendront toute leur valeur quand on saura que l'école concurrente décline irrémédiablement. « La population vient vers nous » se plaît à constater le maître qui se voit accueilli sympathiquement jusque chez les parents des élèves d'en face.

Conclusion. — Que réserve l'avenir à cette initiative? — Il est probable que l'expérience apportera des modifications et des perfectionnements, et que les buts successivement atteints ne seront que des étapes vers des progrès sans cesse renouvelés. Telle qu'elle existe aujourd'hui, l'œuvre se présente à nous déjà riche d'une belle moisson de résultats positifs. Elle nous apparaît surtout comme empreinte d'une originalité réelle faite surtout de cette simplicité cordiale que nous avons vu animer ces réunions dominicales où l'on s'instruit mutuellement en causant. Cette ingénieuse conception de l'éducation populaire a assuré le succès de l'œuvre, mais il serait injuste de ne pas faire remonter tout le mérite à celui qui en a été vraiment l'animateur. Pour atteindre le but qu'il s'était fixé, M. Bougis a déployé de belles qualités de ténacité, d'initiative avisée, de sens pratique aiguisé, de bonne humeur cordiale. Mais il a montré avant tout qu'une œuvre pareille ne naît et ne vit que par la quantité de dévouement et de zèle qu'on est capable d'y mettre. — Les modalités et les formes de l'action sont chose secondaire, mais ce qui reste constant, c'est la nécessité de s'y donner pleinement avec ardeur et confiance. — C'est cette leçon de persévérance et de foi que nous voudrions voir méditer.

Chronique de l'Enseignement primaire en France.

Effectifs des écoles primaires au 1er décembre 1922. — La statistique scolaire continue à accuser le mouvement de dépopulation dont la guerre a été la cause. Le nombre des enfants inscrits dans les écoles primaires (élémentaires et maternelles) était, au premier jour scolaire de décembre 1922, de 4 236 722, dont 3 403 618 dans les écoles publiques et 833 104 dans les écoles privées.

Au jour correspondant de décembre 1921, ces nombres étaient 3 574 303 dans les écoles publiques; 877 546 dans les écoles privées; soit au total : 4 451 849.

En un an, la diminution est de 170 685 pour les écoles publiques (4,76 p. 100) et de 44 442 pour les écoles privées (4,68 p. 100).

Si, au lieu de prendre la statistique des élèves inscrits, on prend celle des élèves présents, on trouve en décembre 1922 : dans les écoles publiques : 3 061 704 élèves (3 211 429 en 1921) ; dans les écoles privées : 766 918 élèves (794 850 en 1921).

Au total : 3 828 622 élèves (4 006 279 en 1921). La diminution est de 5 p. 100 dans les écoles publiques et de 3,5 p. 100 dans les écoles privées.

En déduisant le nombre des élèves présents de celui des inscrits, on obtient le nombre des enfants qui étaient absents le jour où a été dressée la statistique : il est de 341 914 pour les écoles privées (soit 10 p. 100) et de 66 186 pour les écoles publiques (7,9 p. 100).

A travers les périodiques étrangers.

États-Unis d'Amérique.

La question des « tests » ou mensurations critères. — Plus que jamais les Américains du Nord prennent intérêt aux moyens qui, avec une sorte de précision mathématique, peuvent renseigner les éducateurs ou les chefs sur les capacités physique, intellectuelle et morale de leurs élèves ou de leurs subordonnés. Il n'est guère de revue où, de façon ou d'autre, la question n'apparaisse traitée directement ou indirectement. C'est ainsi que, dans *The School Review* de novembre 1922, M. J. N. Madsen de l'École Normale de l'état d'Idaho, recherche quel secours la « mensuration » de l'intelligence, chez les divers jeunes gens, peut apporter à ceux qui ont mission de diriger ces derniers vers la profession où ils seront le plus utiles à eux-mêmes et à la communauté. Cette discrimination apparaît plus indispensable qu'ailleurs dans une contrée qui permet à ses étudiants un choix dangereusement varié dans les diverses matières d'un programme étendu.

D'une enquête, poursuivie dans l'armée (Results of the Army Intelligence Tests by G. Reeder, Moorhead, Minnesota) et dans nombre d'établissements d'enseignement il faut conclure que la valeur de l'intelligence des enfants varie suivant une courbe à peu près constante — avec l'occupation des parents. Voici les « quotients moyens d'intelligence » suivant cette occupation des Parents :

Enfants d'ouvriers : illettrés, 86, sachant lire et écrire, 91, cultivés, 101; enfants de personnes dans les affaires, 110; de profession libérale, 126.

Ces chiffres valent d'être médités. Ils semblent, en effet, établir, à nouveau, que le progrès de l'intelligence n'est pas seulement fonction

de l'individu, — mais aussi et plus encore — de la lignée. En terminant M. M. .., voudrait voir tout élève d'école primaire supérieure ou d'établissement secondaire doté, dès son arrivée, de la fiche suivante :

1° Nom de l'élève;

2° Age chronologique (état civil);

3° Quotient d'intelligence (obtenu en divisant le total des points de l'examen d'entrée par le chiffre de l'âge chronologique moyen);

4° Age mental.

5° Talents particuliers *a*) Musique; *b*) mécanique; *c*) divers.

6° Tempérament et volonté;

7° Succès scolaires antérieurs;

8° Carrière « ambitionnée »;

9° Condition économique et sociale.

Les paragraphes de 3 à 6 inclus dépendent des « tests » qui — établis avec compétence — peuvent permettre à un directeur expérimenté de guider ceux qui lui sont confiés vers la carrière la mieux adaptée.

La faveur de ces « tests » est si grande aux États-Unis que M. Ch. Sampson dont l'*Educational Review* de janvier 1923 affirme que, malgré les attaques dont ils ont pû être l'objet avant la guerre, ces « tests » doivent être considérés comme ayant plus de valeur que l'appréciation des maîtres les plus exercés et les plus subtils. *L'opinion personnelle de ceux-ci*, dit-il, *au sujet des capacités mentales d'un garçon ou d'une fille est nécessairement fondée sur ce que l'un ou l'autre « produisent » et non sur ce qu'ils sont réellement capables de produire. L'épreuve (test) psychologique ou d'intelligence indiquera la situation véritable : ce que le jugement personnel de l'éducateur ne fera généralement pas. Tôt ou tard les classes ne seront pas groupées d'après l'âge chronologique mais d'après l'âge mental et cet âge ne pourra être sûrement déterminé que par les procédés ci-dessus indiqués.*

Dans un autre article du même numéro intitulé « L'enfant exceptionnel » Miss. C. Town va plus loin encore. Elle demande qu'à l'exemple de certaines écoles telle que celle de Moraine Park à Dayton, Ohio, une sélection soit — grâce aux « tests » — opérée à l'effet de découvrir les enfants exceptionnels. Des classes spéciales, avec des programmes particuliers, comprenant des langues vivantes additionnelles, devront leur être réservées et c'est parmi eux que, tout naturellement, sera recrutée, et par eux développée, l'élite intellectuelle du pays.

Enfin une loi récente votée par le parlement de l'État de New-York (*Educational Review* de février 1923) dispose que seront électeurs seuls ceux qui auront subi avec succès le « Regents'literary test ». La plus haute autorité pédagogique de l'État est, en effet, représentée par le Conseil des Régents de l'Université.

Ce conseil a décidé que l'épreuve destinée à prouver que le futur électeur était capable de lire et d'écrire comprendrait deux parties; la première consisterait en la lecture silencieuse d'un texte et la seconde en un résumé écrit de ce texte démontrant la faculté de compréhension

du candidat. Si, comme le souhaite le rédacteur en chef de la revue, l'épreuve est laissée entièrement aux mains du Conseil, nul doute que le niveau intellectuel du corps électoral intéressé ne se trouve bientôt élevé considérablement.

La vogue des « tests » ne va pas, naturellement, sans soulever des réserves justifiées. Un Canadien M. P. Sandford de l'Université de Toronto, examinant la difficulté de l'unification de la valeur des notes. attribuées en vient à douter (*Journal of Educational Research*, janvier 1923) de la sûreté des conclusions qu'elles impliquent. « Il se peut, conclut-il, que dans un test d'intelligence un nègre du Texas ne réussisse pas aussi bien qu'un professeur de Harvard, mais comme cueilleur de coton, il est infiniment supérieur. En effet, les comparaisons sont vite déraisonnables dès qu'elles ne sont pas établies, avec prudence et discernement, entre éléments de même espèce.

Et, à ce propos, il convient de remarquer que ces sortes de mensurations si discrètement employées en France ont été « inventées », par un Français M. Binet et perfectionnées par un autre Français le docteur Simon. C'est ce que rappelle (*Educational Review*, mars 1923) un admirateur américain de l'enseignement de nos écoles normales M. H. Rockwell ravi d'avoir assisté à une leçon de démonstration, au sujet des aptitudes à la lecture d'un groupe d'élèves d'une école annexe faite par le Dr Simon lui-même.

Nos compatriotes ne cessent pas, d'ailleurs, d'innover à cet égard. Le professeur Jules Amar (Echo de Paris 2 et 4 avril 1923) a, de 1907 à 1911 imaginé le *psychographe* et le *cycle ergométrique* qui viennent d'être adoptés par l'armée belge comme *critères de l'aptitude physique* en vue des sports et des diverses professions. Enfin (Echo de Paris, 22 mars 1923) le docteur Maingot — après vingt ans, de comparaisons et de vérifications — affirme pouvoir dévoiler un caractère, définir un tempérament, prédire l'échec dans une voie et le succès dans une autre, bref — ce qui est grave, — donner raison à la théorie du déterminisme philosophique en assurant qu'un homme nait criminel et ne peut guère être autre chose. Des indications aussi catégoriques sont dues à la « phrénoscopie ». *La « phrénoscopie », dit son auteur, est l'étude du diaphragme. Il n'y a pas en effet, deux personnes dont les mouvements du diaphragme soient semblables. C'est sur cette constatation que j'ai fondé la phrénésiopie ou plus exactement l'étude de l'individu par l'étude de l' « acte respiratoire », dont la radioscopie nous permet de percevoir les moindres mouvements* ». En inventeur bien français le Dr Maingot, ne donne pas de consultations de phrénoscopie. Il partage son temps entre sa salle d'hôpital et son cabinet de travail.

Pourquoi, dira-t-on, n'utilisons-nous pas cette précieuse découverte? C'est que, répond M. Pierre Bret, auteur de l'article dont nous citons maint passage, nous attendons, une fois de plus, qu'elle soit employée en Amérique pour crier que la phrénoscopie est une découverte française.

Les Américains se sont aperçus en effet, qu'ils ont plus qu'à glaner parmi nous. C'est pourquoi les universités françaises qui, en 1919, avaient soixante et un étudiants venus des États-Unis, en comptaient (*Educational Review*, février 1923) treize cent quarante-huit en juin 1922. Et de grands sacrifices sont faits et envisagés pour augmenter le nombre des étudiants français en Amérique, et américains en France. L' « American Field Service » par l'intermédiaire duquel de jeunes Américains purent venir combattre à nos côtés avant l'entrée officielle des États-Unis dans la lutte a décidé de commémorer la mémoire de cent vingt-sept jeunes gens, en fondant autant de bourses d'étude. Trois millions et demi de dollars seront nécessaires. Pour permettre d'atteindre ce chiffre dans toute la mesure qui lui est possible, M. George Clemenceau a prié le Comité de l'American Field Service d'accepter le produit de toutes les conférences faites par lui récemment dans le pays où il fut lui-même étudiant.

A. Gricourt.

Les Livres.

I. — Livres de bibliothèque.

Le naturalisme français, par Pierre Martino, professeur à la Faculté des lettres d'Alger. Un volume in-16, collection Armand Colin, 5 francs.

Le petit volume que M. Martino vient de consacrer au Naturalisme français, est, dans sa disposition générale, clair et commode. Soucieux de n'omettre aucune catégorie de renseignements, et désireux pourtant de ne pas interrompre sans cesse par des biographies, même sommaires, des principaux écrivains naturalistes, la continuité de son étude, l'auteur a très ingénieusement placé ces biographies en appendice aux divers chapitres auxquels elles ont rapport. Une bibliographie pratique des ouvrages ayant un caractère documentaire termine le livre. Enfin, dans chaque chapitre, il a été établi un certain nombre de subdivisions, dont le contenu est précisé par un sous-titre : ainsi dès l'abord, s'y retrouve-t-on sans peine.

Le plan de l'ouvrage de M. Martino présente le même caractère de netteté séduisante. Il comporte trois grandes parties : la première contient l'exposé des origines du naturalisme et de ses théories; dans la seconde sont examinées les œuvres essentielles auxquelles il a donné naissance, tant dans le roman qu'au théâtre; la troisième montre à quels obstacles s'est heurté, à partir de 1890, au moment même où il paraissait triompher, le mouvement naturaliste, et comment il a pris fin. Le livre tout entier se lit avec agrément : sobre et solide, il est en outre très vivant, surtout dans certains chapitres; parmi les plus heureusement réussis, il faut placer celui où M. Martino a analysé l'œuvre et retracé l'évolution intellectuelle et morale de Maupassant.

Il est pourtant un point sur lequel on pourrait peut-être adresser à M. Martino un léger reproche. Il a sans doute eu soin d'indiquer comment le naturalisme est en rapports étroits avec le réalisme, qui

l'a précédé; mais il n'a pas marqué de manière assez explicite à mon gré, qu'en fait, réalisme et naturalisme, ne sont que deux étapes d'un mouvement continu dans le même sens, l'un ayant préparé l'autre et celui-ci s'étant contenté, sous certaines influences, surtout celles de Taine et de Claude Bernard, de donner une allure et des prétentions scientifiques à ce qui restait jusque là une tendance plutôt qu'une doctrine. Le même phénomène s'observe dans le grand mouvement en sens inverse qui, commencé avec J.-J. Rousseau vers 1760, trouvera seulement son nom, sa définition, et, du même coup sa fin avec les romantiques. Il y a inconvénient à laisser croire à un lecteur insuffisamment averti, que le naturalisme forme à lui seul une période distincte de notre littérature.

Cette réserve faite, il n'y a guère, qu'à louer je le répète, dans le petit volume de M. Martino, et il est à souhaiter que la collection dont il fait partie nous offre bientôt pour les autres époques de notre histoire littéraire des guides aussi aimables et aussi sûrs.

La flamme de Chateaubriand, par M. C. Poinsot, Paris, La Pensée Française, in-12, 366 pages, 1922.

M. Poinsot se vante d'appartenir « à cette catégorie de lettrés plus disposés à la sympathie accueillante qu'à l'expertise tatillonne, plutôt tournés vers la synthèse et ses constructions que vers l'analyse et ses réserves ». On pourrait craindre, après une telle profession de foi, que M. Poinsot ne versât dans cette sorte de critique mystico-lyrique si fort à la mode aujourd'hui. Il n'en est rien, encore que, dans son très intéressant chapitre sur la conversion de Chateaubriand, il nous ait livré le mystère presque dramatique et singulièrement suggestif de sa propre conversion suivie d'un retour sincère au rationalisme. Le Chateaubriand que nous peint M. Poinsot est profondément vrai, de cette vérité qui repose sur le document et sur l'interprétation large et pénétrante du document. Le chapitre sur les amitiés de Chateaubriand, s'il n'apporte rien d'inédit, jette un jour nouveau et charmant sur la psychologie du grand homme, « un génie sans chef-d'œuvre », comme affirme hardiment l'admirateur enthousiaste de Chateaubriand qu'est M. Poinsot, dont le livre est d'une belle tenue littéraire.

Étude sur Jean-Gaspard Gevaerts, par Marcel Hoc. Fondation universitaire de Belgique, Bruxelles, éditions Robert Sand, in-8, 1922.

La présente étude, écrit l'auteur dans sa préface, est une contribution à l'histoire de l'humanisme belge. Elle est consacrée au dernier de nos grands philologues et envisage un aspect particulier de l'humanisme, à savoir l'influence réciproque de l'art et de l'érudition, personnifiés dans les Pays-Bas du XVIIe siècle, par Rubens et Gaspard Gevaerts. L'aide mutuelle que l'artiste et le philologue se sont prêtée

et leurs efforts communs pour la résurrection de l'antiquité constituent l'épisode principal de cette notice ». Y eut-il « influence réciproque de l'art et de l'érudition » dans les relations assez étroites de Rubens et de Gevaerts? Je n'oserais l'affirmer, même après avoir lu l'ouvrage très documenté de M. Marcel Hoc; mais l'histoire des mœurs, aussi bien que celle de l'humanisme au XVIIe siècle, s'est enrichi, grâce à ce travail, d'une importante et intéressante contribution.

La vie profonde, pages choisies de V. Hugo, par Maurice Bouchor, Paris, Delagrave in-12, 204 pages.

Après avoir, sous le même titre, réuni les fragments homériques où éclate le rayonnement d'une poésie neuve, fraîche, spontanée, et pourtant profondément humaine, Maurice Bouchor nous transporte aujourd'hui dans les temps modernes, et, au cours de quatre entretiens sur la vie, la mort, le devoir civique et le devoir humain, nous fait lire et, en quelque sorte entendre les plus beaux vers de Hugo sur ces graves sujets. Maurice Bouchor, qui a été le plus fantaisiste et le plus charmant des poêtes, n'a jamais cru que la poésie pût subsister sans le support de l'idée, et c'est cette idée, noble, morale, parfois sereine et parfois tumultueuse, qu'il cherche dans Hugo. Il n'a pas eu de peine à la trouver; mais il a eu un mérite rare à la présenter dans des leçons simples et éloquentes où il reste le poète commentant la pensée du Maître pour en révéler à la fois la profondeur et la splendeur. Ce livre est de ceux qu'il faut lire et faire lire dans les milieux qui touchent à l'école.

A b c de psychologie par A. Cuvillier, ancien élève de l'École Normale Supérieure, agrégé de philosophie (P. 156, in-16, br. 4 francs, Delagrave.)

En commençant à lire on est surpris et, la lecture consommée, on est déçu et on a regret de cette déception.

A b c de psychologie : ce titre fait attendre une exposition qui élucide quelques notions fondamentales et initie le débutant à l'étude de la Psychologie. Pas du tout. L'auteur entreprend de faire connaître les théories les plus récentes, de James, par exemple, de Bergson de Pierre Janet et d'autres auteurs moins illustres. Rien de mieux. Seulement il ne le fait qu'en courant, souvent par allusion rapide, et voulant cependant tout embrasser du renouvellement psychologique de ces dernières années. Ce n'est pas un *A B C*; c'est une petite *somme* en 150 pages de petit format. L'impossibilité de l'entreprise est sensible presque à chaque pas. — Exemples :

P. 11, en 14 lignes, M. Cuvillier résume la critique Bergsonienne de l'*intensité* des états de conscience; un peu plus loin en 6 lignes, il réfute cette critique, — d'ailleurs par simple affirmation et sans discussion.

P. 23, il rapproche la *distraction* du *dédoublement de la personnalité*, sans la moindre explication de cette dernière notion.

P. 65, en 6 lignes, allusion à la théorie de Bergson sur l'instinct et rejet de cette théorie.

P. 95, en une demi-page, résumé de la théorie de Bergson sur les *deux mémoires*; et la seconde mémoire est ainsi présentée : « au contraire la *mémoire souvenir*, la seule qui mérite le nom de mémoire, est tout à fait indépendante du cerveau. » Pourquoi « *indépendante du cerveau* »? Nulle explication dans les lignes suivantes.

Quel dommage ! Si l'auteur avait élagué, s'était borné ; s'il avait pris son temps sur quelques-unes des théories récentes, les avait repensées pour les mieux exposer, quel service il aurait rendu à l'enseignement ! Un chapitre, inspiré de P. Janet sur la classification des fonctions psychiques, un essai de reconstruction de la psychologie sur cette base, maints paragraphes, par exemple celui intitulé « *Théorie biologique de la conscience* » : tout cela témoigne de l'intérêt qu'aurait pu présenter le livre, s'il avait été conçu avec plus d'ampleur et plus profondément élaboré.

Tel qu'il est, il a cependant un avantage incontestable : il rend sensible ce qu'il y a de périmé et d'incomplet dans la Psychologie de la plupart des manuels ; il invite au travail et indique des directions nouvelles.

Observations et expériences de psychologie scolaire par Marcel Foucault, professeur de philosophie à l'Université de Montpellier (Presse universitaire, 49 boulevard Saint-Michel, 1923. Prix 5 francs, 160 p.).

Voici au moins un livre, portant sur une partie des nouveaux programmes des Écoles normales, qui n'est pas improvisé ni hâtivement composé. — Il s'agit des recherches expérimentales sur l'enfant que le programme de psychologie propose en huit articles.

M. Foucault, éminent psychologue de Montpellier, a pris son temps. Au cours de la dernière année scolaire, il a consacré une série de leçons à ces questions et institué des expériences au Laboratoire *de Psychologie Appliquée*, qu'il a installé dans un centre scolaire — Nous avons ici le résumé de cet enseignement et la description de ces expériences. — Tous les articles du programme sont traités, à l'exception de deux : le premier, réservé aux médecins puisqu'il concerne la mesure du poids, de la taille, de la capacité respiratoire, etc. ; le huitième sur le jugement et le raisonnement de l'enfant, où l'auteur nous renvoie aux tests Binet-Simon.

L'exposition est d'une précision parfaite, les idées réduites à leur dernier degré de simplicité. Le livre peut donc être mis entre les mains des élèves. Il ne contient rien qu'ils ne puissent entendre, sans même l'intervention de leurs maîtres. Ajoutons que maints chapitres, celui sur le langage des enfants par exemple, peuvent être mis à contribution pour le cours de psychologie générale.

On n'a qu'un regret, peut-être illégitime : le regret que l'auteur

pousse si loin la réserve scientifique, la défense contre les interprétations et les vues générales, même chanceuses. Des faits, des procédés pour les observer. Mais comme on aimerait parfois savoir si le résultat de ces observations sera bien intéressant! La mesure de la sensibilité tactile, par exemple, et même la détermination des types imaginatifs, avant d'entreprendre ces recherches on voudrait être sûr qu'elles valent qu'on s'en donne la peine. — Mais ne serait-il pas vrai que la psychologie tout entière donne un peu l'impression, en ce moment, d'errer au hasard dans le champ des faits, et de manquer d'idées directrices? Après une période sans précédent de recherches fructueuses, c'est bien de systématisation qu'elle a le plus besoin.

II. — Livres de classe.

Textes français expliqués, par J. Fèvre (Écoles primaires supérieures, cours complémentaires), Paris, Alcan, in-12, 232 pages. Prix : 6 fr. 50.

Les textes de ce petit livre ne sont pas mal choisis, quoique certains présentent peu d'intérêt au point de vue de la pensée comme au point de vue de la forme. Après avoir étudié l'*Automne*, de Sully-Prudhomme, M. Fèvre conclut par cette *appréciation d'ensemble* : « De beaux vers, bien frappés, qui nous donnent une leçon morale d'une sereine gravité. » Or les vers sont assez prosaïques, d'une cadence monotone, et la leçon morale est encore plus banale que sereine. M. Fèvre avait pourtant protesté dans sa préface contre ces « auteurs de recueils de morceaux choisis qui, pendant trop longtemps, ont semblé prendre à tâche de faire croire aux élèves que la littérature française est une littérature morose et qu'un grand écrivain est nécessairement ennuyeux ».

La nouveauté de cette publication de « texte français » c'est que certains sont « expliqués », j'entends : expliqués tout au long, M. Fèvre se substituant vraiment au professeur. En lisant le commentaire, on a l'impression d'une classe — ou d'une épreuve orale d'examen. Il faut reconnaître que des maîtres tout à fait inexpérimentés peuvent profiter de ce travail. Mais nomme-t-on dans les Écoles primaires supérieures, ou même dans les cours complémentaires, des maîtres tout à fait inexpérimentés, incapables de diriger de façon vivante une explication de textes?... Admettons-le, et voyons quelle méthode a adoptée M. Fèvre.

Quel que soit le texte, M. Fèvre commence par l'étude « des idées et de la composition », puis passe à celle « du style et du vocabulaire » pour terminer par une « appréciation d'ensemble », généralement très

raisonnable, mais trop peu suggestive. Cette méthode uniforme n'est pas sans inconvénients : un sonnet n'est pas toujours composé comme un récit, ni un récit comme une description. Il y a même d'excellents sonnets où la composition n'apparaît pas et des récits très vivants dont le plan se confond avec l'ordre chronologique des événements. Et, dans ce cas, ne vaudrait-il pas mieux demander aux élèves de dégager la qualité essentielle du morceau étudié, et partir de là pour pénétrer les intentions de l'écrivain et marquer le rapport heureux de l'expression à la pensée?

A propos des sept strophes du *chant du grillon* de M. Gautier, M. Fèvre écrit : « Rien n'est plus simple que le plan de cette poésie : blotti derrière la plaque du foyer, le grillon rêve, tandis que dehors sévit l'hiver (1re strophe). — Le grillon est l'esprit de l'âtre : tout lui obéit. D'où le tableau du foyer et de ce qui se passe au coin du feu (strophes 2 à 6) — La dernière strophe reprend la première. » Plan simple en effet : la même strophe commence et finit le petit poème, et cinq autres évoquent... Au fait qu'évoquent-elles? Précisément les sensations et les sentiments que le poète a éprouvés et s'est efforcé de nous faire éprouver. Et alors n'aurait-il pas mieux valu faire comprendre la qualité de ces sensations, de ces sentiments, qualité qu'accentue un rare bonheur d'expression dont il aurait été bon de révéler le secret?

A propos des « Bœufs » d'Edmond Rostand, le commentateur écrit : « le poème se compose de deux parties d'inégale longueur : la première strophe est une brève évocation de la tombée du soir sur les Pyrénées; les cinq autres strophes sont un tableau des bœufs au travail ». Singulier plan et singulière leçon de composition! Qu'y a-t-il de poétique dans le morceau? M. Fèvre ne le dit pas et n'en signale que le caractère descriptif et pittoresque, comme s'il s'agissait de Pierre Loti ou même de George Sand. Ce n'est pas là l'initiation esthétique, l'intelligence vraie des textes qui conviennent à l'enseignement littéraire dans les écoles primaires supérieures.

Et quelles erreurs parfois! Dans un récit d'Alfred de Musset, M. Fèvre distingue trois parties : l'exposition, le nœud et le dénouement. « Le nœud, dit-il, est naturellement la partie la plus longue du récit, puisqu'il se compose de toutes les péripéties qui vont aboutir au dénouement. » Identifier le nœud et les péripéties c'est commettre une grave confusion : car le nœud, qui est d'ordinaire l'aboutissement de l'exposition, consiste en ceci : c'est que les personnages se trouvent dans une situation telle qu'ils sont obligés d'en sortir immédiatement et que l'action doit dès lors se dérouler au milieu de péripéties qui nous font passer de la crainte à l'espoir et de l'espoir à la crainte. Il y a beau temps que notre maître Hatzfeld nous l'expliquait avec une lumineuse clarté et une abondance admirable d'exemples typiques.

Passons à l'étude de la langue dans l'ouvrage de M. Fèvre : ce qui

concerne le style est d'ordinaire superficiel et ne tient guère compte du rapport étroit de la pensée et de l'expression; ce qui concerne le vocabulaire ressemble à un petit dictionnaire, au lieu de préciser la nuance de sentiment qu'un habile écrivain donne à un mot très simple heureusement employé ou entouré. M. Fèvre se félicite d'avoir apporté « des définitions précises, fondées sur l'étymologie... » grâce au *Dictionnaire étymologique de la langue française*, de Clédat et au *Dictionnaire général de la langue française*, de Hatzfeld. Hélas! ce n'est pas l'étymologie — cette science plus pédante que suggestive et si souvent décevante ou sujette à caution — qui enseignera aux élèves à discerner les nuances exactes et savantes de la pensée; ce n'est pas non plus le *Dictionnaire général* : c'est le contexte clairement et intelligemment élucidé.

Est-ce à dire que le livre de M. Fèvre soit mauvais? Il ne l'est ni plus ni moins que beaucoup d'autres. Mais il traite la littérature si riche, si variée, si subtile et si délicate, avec la sécheresse, la rigueur et le formalisme de l'ancienne géométrie. La littérature est œuvre de beauté, et toute explication de textes qui négligera de faire sentir et comprendre l'aspect particulier de la beauté dans une page choisie précisément à cause de cette beauté, sera une explication médiocre. Le livre qui prétendra imposer aux maîtres des explications de ce genre sera un livre nuisible.... Il y a beaucoup de livres nuisibles.

Tables à quatre décimales de logarithmes, de rapports trigonométriques naturels par E. Combet, (11e édition), Librairie Eugène Belin.

Les programmes de 1920 applicables aux écoles primaires supérieures prescrivent l'usage de diverses tables donnant : 1° les lignes trigonométriques naturelles [1], 2° les logarithmes à 4 ou 5 décimales, 3° les logarithmes des lignes trigonométriques. A partir de 1924, il se peut que les candidats au brevet élémentaire aient à se servir de ces tables aux épreuves écrites de l'examen.

La petite brochure de M. Combet nous paraît répondre aux exigences des programmes bien qu'elle ne fournisse pas *directement* les logarithmes des lignes trigonométriques; elle convient en tout cas à la solution des questions comportant l'utilisation des tables précédemment énoncées, et qui interviendraient dans des problèmes de brevet élémentaire, et elle a été établie de telle manière que son emploi soit autorisé dans les différents examens et concours.

1. C'est par suite d'une erreur matérielle qu'on lit dans certains textes des programmes de seconde année : Usage des tables donnant les *logarithmes* des lignes trigonométriques naturelles, il faut lire : usage des tables donnant les lignes trigonométriques naturelles.

Nous ne croyons pas qu'il existe d'autres publications offrant pour un prix aussi modique (2 francs, majoration de 25 p. 100 comprise) tous les renseignements qu'elle contient. Les services qu'elle peut rendre aux élèves d'école primaire supérieure nous font souhaiter qu'elle soit de plus en plus connue et pratiquée de ces élèves et de leurs professeurs.

Cours de physique (Écoles normales, 1re année), par L. Perrin-Marin et P. Niel, Librairie Delagrave.

L'ouvrage est dû à la collaboration d'un professeur agrégé de l'École Normale d'institutrices de la Seine et d'un préparateur qui, il y a une dizaine d'années, publiait un intéressant manuel de travaux pratiques : il semble qu'on puisse reconnaître dans tel ou tel chapitre du volume la personnalité de chacun d'eux.

Soucieux de s'adapter aux instructions du 20 août 1920 et aux exigences d'un programme applicable en une année scolaire les auteurs ont prévu 28 séances de manipulations et 15 leçons : les directions qu'ils ont tracées guideront utilement certains maîtres; à tous s'offrent d'ailleurs d'heureuses et profitables indications.

Des problèmes ont été rattachés à la première partie (revision des notions acquises à l'école primaire supérieure), et c'est là une bonne idée : pourquoi est-elle abandonnée dans la seconde partie? Deux ou trois des solutions fournies aux exercices proposés sont inexactes : les accidents, typographiques ou autres, seront vite réparés.

Les connaissances exposées sont d'une substance aisément assimilable, correspondent à un niveau d'enseignement qui témoigne d'autant de sagesse que d'expérience; et, par son esprit, le livre contribuera à révéler aux normaliens et aux normaliennes cette vérité que trop d'entre eux méconnaissent encore : la mémoire est loin de jouer le rôle principal dans l'étude des programmes de sciences physiques.

Cours de physique, écoles normales, 2e année, par L. Perrin et P. Niel. Librairie Delagrave.

La disposition générale de l'ouvrage est la même que celle du premier volume dont la Revue a rendu compte dans son numéro de Janvier dernier. Vingt-quatre séances de manipulations encadrent 16 leçons consacrées aux « compléments » sur la mécanique, la pesanteur, la chaleur, inscrits au programme. La teneur de ces leçons correspond à une interprétation fort acceptable des indications officielles. Destiné à des normaliens et normaliennes de seconde année, l'enseignement est devenu moins élémentaire que dans le livre qui précède : les sujets abordés exigent au reste qu'il en soit ainsi. Mais il conviendra, dans certaines écoles, de supprimer ou d'écourter telle ou telle étude théorique

(équations en dimensions des unités géométriques et des unités mécaniques, par exemple). Et des professeurs qui n'ont pas, sur ces questions, un savoir sûr et précis, pourront hésiter à retenir les passages relatifs aux travaux d'Einstein et à des conceptions qui, maintenant encore, donnent lieu à tant de controverses.

On regrette, de ci, de là, surtout dans les résultats numériques, quelques lapsus qui disparaîtront dans les prochaines éditions.

Le gérant de la Revue « Pédagogique »,
MAX DELAGRAVE.

Coulommiers. — Imp. PAUL BRODARD.

Sur les rapports de la Sociologie avec la Morale[1].

On m'a demandé de parler de la manière dont on entend en France les rapports entre la sociologie et la morale.

Sujet passionnant, mais sujet difficile entre tous.

La sociologie, nous pourrions la définir l'étude comparative des institutions humaines dans leurs rapports avec les grands êtres collectifs dont elles constituent les organes, dont elles satisfont les besoins, dont elles traduisent les aspirations.

S'il est vrai que la sociologie est l'étude comparative des institutions humaines, on comprend tout de suite qu'elle pourra se diviser en diverses branches : on pourra étudier les lois, leur formation, leur fonction, ce sera la Sociologie Juridique; on pourra étudier les rites, dans leur liaison avec les croyances, et ce sera la Sociologie Religieuse; on pourra étudier les modes de production et de consommation, et ce sera la Sociologie Économique. Mais on peut étudier aussi les consignes, les devoirs, l'impératif que nous sentons en nous-mêmes, ce qui commande notre activité, ce qui s'impose à notre sensibilité, et ce sera la Sociologie Morale, ou la Science des Mœurs.

1. Sténographie d'une conférence prononcée à la Fondation Carnot à Bucarest, sur l'invitation de la société roumaine de philosophie.

Il semble bien que se soit là l'entreprise la plus audacieuse, la plus ambitieuse de la Sociologie; soumettre à une étude positive, comme si c'était des faits de la nature, les tendances de la conscience morale. C'est là que la sociologie paraît le plus audacieusement entreprenante en effet, car enfin, la morale, les philosophes l'ont dit c'est le royaume du for intérieur; les débats de la morale, les anxiétés de la vie morale, cela se passe au plus profond de nous-mêmes; c'est sur le saint des saints, sur le tabernacle que la sociologie semble devoir porter une main impie. Elle veut soumettre à des recherches objectives les faits mêmes de la vie morale, et la conscience morale proteste, semble-t-il, au moment d'être saisie par la science positive, comme une colombe se débat sous la main de l'oiseleur. Cela fait l'effet d'une espèce de scandale. Pour bien mesurer cet effet, rappelons-nous la réprobation qui accueillit naguère les formules d'Hippolyte Taine. Il avait dit : « le vice et la vertu sont des produits comme le sucre et le vitriol »; (vous diriez ici en Roumanie comme le sel et le pétrole); il faut les étudier comme tels, il faut voir comment ils se forment, à quoi ils servent. Voilà ce qui avait scandalisé. Que voulait dire au juste Taine? Il voulait indiquer ceci : l'idée que l'on se fait du bien et du mal dans les diverses sociétés, cette idée-là ce n'est pas quelque chose d'arbitraire, cela ne dépend pas des fantaisies individuelles, mais cela dépend en quelque mesure des conditions sociales elles-mêmes, ce que Taine appelait le milieu et le moment historique. On ne sentirait pas, on ne penserait pas, on ne déciderait pas du bien et du mal de la même manière si au lieu d'être Français ou Roumain on était Athénien ou Chinois. Les conditions sociales exercent leur influence sur ce que nous appelons la hiérarchie des valeurs; les conditions sociales déteignent en quelque sorte sur les idées morales. Voilà ce que Taine voulait dire. Et c'est le programme même de la sociologie morale qu'il esquissait ainsi.

Je vais essayer de montrer ce que, en cette matière de science des mœurs, la pensée française a pu nous apporter. Je ne veux pas dire que nous ayons ici une sorte de monopole; nous ne sommes certes pas les seuls à avoir essayé d'étudier de façon objective, de façon positive, les consignes morales qui règnent dans diverses sociétés. Moi-même quand j'ai été étudier en Allemagne, je me

rappelle que j'en suis revenu avec un petit livre sur la science sociale allemande où il y avait un programme tracé par Georges Simmel dans son « Introduction à la science de la morale »; et je me rappelle que dix ans avant moi, Durkheim lui-même, allant faire la même enquête, rapportait d'Allemagne des articles que vous trouverez dans la *Revue Philosophique* sur la science de la morale en Allemagne. De même que j'avais montré ce que la science des mœurs pouvait devoir à Simmel ou à Lazarus, lui, avait montré ce qu'elle pouvait devoir à Ihering, Post ou Wundt.

Nous n'avons donc pas méconnu, sur ce terrain pas plus que sur tout autre, l'apport de la pensée allemande.

Cependant j'ose dire qu'il y a un fait historique qui semble nous prédisposer à bien comprendre ce que peut être la science des mœurs ou la Sociologie morale. Ce fait historique c'est ce que j'appellerai en un mot le laïcisme. Le fait que chez nous il existe nous a valu l'existence d'une morale et d'un enseignement de la morale indépendant de toute confession religieuse ou de toute théorie métaphysique particulière. Vous devinez tout ce que ceci implique et tout ce que ceci suppose.

Lorsqu'on veut enseigner une morale, une morale commune aux hommes de la nation, qui ne soit pas inféodée à une croyance religieuse ou à une théorie métaphysique particulière, cela suppose qu'il y a des pratiques morales qui s'imposent dans un même temps, dans un même pays, abstraction faite des croyances ou théories auxquelles ordinairement on les suspend. On les suspend comme à un anneau doré à des croyances, à des théories, et nous, nous constatons que, même lorsque le lien est coupé, cependant elles continuent d'agir, d'exercer leur influence; il y a des consignes, des préceptes, des prescriptions devant lesquelles les hommes d'un même temps, d'un même pays s'inclinent, même s'ils sont séparés les uns des autres par leurs croyances et leurs théories. C'est ce que beaucoup de nos penseurs ont mis très clairement en lumière et parmi eux, l'un d'entre eux que je veux citer parce qu'on a parlé beaucoup de lui au Sénat, en même temps que de Renan, c'est Quinet que je veux dire. Edgar Quinet a magnifiquement montré pourquoi un enseignement laïque de la morale nationale s'impose en effet chez nous : c'est parce que notre nation est très divisée au point de vue religieux,

au point de vue philosophique et alors, se demande-t-il, qu'est-ce qui pourra enseigner ce qui fait l'unité nationale? est-ce le catholique qui déteste le protestant? Est-ce le protestant qui, comme le catholique, déteste le Juif? Est-ce-le Juif qui, avec le catholique et le protestant, déteste le libre-penseur? Point du tout. Il faut chercher, en dehors du terrain où on se lapide et on se dispute, le terrain sur lequel nous pourrons bâtir la morale commune, la morale de la nation. C'est en dehors des églises qu'il faut chercher la pierre sur laquelle on bâtira cette école qui n'est pas une anti-église, mais la maison commune où peuvent se retrouver tous les fils de la même patrie.

Voilà l'enseignement de Quinet. Vous voyez qu'il suppose qu'il y a en effet un ensemble de préceptes, de prescriptions et de consignes à respecter, qu'on soit juif, catholique, protestant; matérialiste ou idéaliste. Dans la divergence des théories il peut subsister une convergence des pratiques. C'est bien cela que supposaient les arguments de ceux qui, chez nous, ont institué l'école laïque et l'enseignement laïque de la morale. Telle était par exemple l'argumentation de ce Jules Ferry qui était secondé magnifiquement par Ferdinand Buisson. Jules Ferry faisait entendre aux instituteurs : « Ne vous mêlez pas de religion ni de métaphysique, cherchez seulement à enseigner la morale commune; donnez à vos enfants le respect de ces vertus que leur feraient respecter tous les pères de famille; cherchez ce qui unit, non ce qui divise. Ce qui divise peut-être, c'est la recherche des principes; ce qui unit c'est le respect des pratiques ».

Voilà le fondement du laïcisme chez nous. Et si vous réfléchissez, vous verrez que cette distinction entre les théories qui divisent et les pratiques qui unissent, cette distinction est aussi, en même temps que le pilier du laïcisme, le postulat de la science positive des mœurs. En effet, la science des mœurs, pour se constituer, suppose que l'on distingue nettement entre les théories qui divisent et les pratiques qui réunissent. Si l'on fait de la morale à la façon de la philosophie classique, on commence par formuler un certain nombre de doctrines, de théories, de principes *a priori*; les uns sont stoïciens, les autres épicuriens, les uns utilitaires, les autres sentimentaux, les autres encore rationalistes. C'est ce qu'on expose à nos élèves dans les classes de

philosophie et cela leur donne une belle idée des incertitudes de l'esprit humain en matière de morale. En effet on leur expose des théories qui semblent par définition aux antipodes les unes des autres. On se rappelle que l'un des prédécesseurs de ce genre d'études, Varron, cherchant à faire un recensement des formules du bien lancées par les philosophes, n'en avait pas découvert moins de 300. Vous voyez quelle diversité, quelle incertitude, quelle incohérence. Mais descendons un peu du ciel pour marcher sur terre; du plan de la théorie rabattons-nous sur le plan de la pratique, alors nous allons voir l'unité se reconstituer. Nous allons voir que lorsqu'il s'agit de savoir quels sont les devoirs qui s'imposent, devoirs d'humanité, de tolérance, de sociabilité, le stoïcien est d'accord pratiquement sur bien des points avec l'épicurien, l'utilitaire est d'accord sur bien des points avec le rationaliste; leurs théories peuvent diverger, elles donnent toutes à peu près les mêmes conseils pour la vie pratique. Donc : divergences de théories, convergences des pratiques.

Convergences des pratiques, entendons-nous bien; ici une distinction s'impose. Vous allez me dire peut-être que si je veux obtenir un spectacle de divergences et d'incohérences il m'est facile d'invoquer non pas seulement les théories qui divisent les philosophes mais les pratiques très diverses que s'imposent les hommes. Par exemple je ferai le tour du monde en géographe et historien et je cueillerai facilement nombre d'exemples où l'on verra des hommes primitifs blâmant ce que les civilisés louent, ou louer ce que les civilisés blâment. Chacun de nous sait par exemple que dans certains pays il est commandé de tuer d'assez bonne heure ses parents quand ils vieillissent de manière à leur ménager une vie plus heureuse dans l'autre monde; ou bien l'on considère comme un péché capital dans de nombreuses sociétés primitives de regarder sa belle-mère en face; ce n'est pas chez nous un péché capital.

Il est donc bien évident que le criterium moral, la mesure des valeurs, varie selon les sociétés et on a insisté plusieurs fois sur ces variations. Vous connaissez sans doute le mot si souvent répété de notre Pascal : « Vérité en deçà des Pyrénées, erreur au delà ». Avant Pascal, Montaigne se plaisait à rassembler des collections d'anecdotes pour faire apprécier les contradictions de

l'esprit humain et faire ressortir que ce qui est moral ici est immoral là; ce qui est immoralité à notre époque est moralité dans les temps primitifs. Oui, mais il est très facile dans cette confusion d'introduire un principe d'ordre. Quand je dis : sur le plan de la pratique nous trouvons des convergences tandis que sur le plan de la théorie nous étions frappés des divergences, je veux dire dans une même société ou plutôt dans un même type de société, considérant ce qui se fait, ce qui s'impose, ce qu'on se commande soi-même, dans un même type de société vous retrouverez l'harmonie au lieu de la discordance.

Évidemment un Spartiate et un Athénien ou un Australien et un Hottentot ne hiérarchisent pas les valeurs de la même manière, mais nous qui appartenons à des civilisations semblables, qui sommes plongés dans le même courant de civilisation, nous tous nous hiérarchisons les valeurs approximativement de façon analogue. Nous serons tous d'accord, en Roumanie comme en France, pour blâmer par exemple un officier qui abuse de son pouvoir, un magistrat prévaricateur, un professeur qui truquerait les notes à un examen, que sais-je; sur tous ces points même blâme, même appréciation, nous nous servons sensiblement du même criterium. Voilà le fait frappant sur lequel il faut insister, voilà les faits qu'il faut étudier. La science des mœurs nous dit qu'il y a des convergences : dans un même temps, dans un même pays, il y a des consignes qui s'imposent. Pourquoi celles-là et pas d'autres? C'est un problème que l'on peut se poser et que l'on peut essayer de résoudre scientifiquement. Il y a là des choses à observer dans l'ordre de la société comme dans l'ordre de l'individu. Mettons-nous donc sur ce terrain à l'école de l'observation. N'intervenons pas ici, parce qu'il s'agit de morale, avec des idées *a priori*, des idées toutes faites, dont nous voudrions faire sortir des normes; avec des morales théoriques qui veulent être en même temps normatives; laissons de côté tout ce bagage classique et n'apportons ici que l'esprit d'observation, l'esprit objectif, le désir de voir les choses comme elles sont, le désir de comprendre comment elles se sont formées. Telle est la leçon qui se dégage d'un livre magistral dont vous avez entendu parler sans doute, de notre collègue Lévy-Bruhl, livre qui s'appelle *La morale et la science des mœurs*. Dans ce livre-là, M. Lévy-

Bruhl se sert justement des oppositions que je viens de rappeler; il déclare que le temps est fini de ces morales théoriques qui veulent être en même temps normatives; dans la morale aussi il faut introduire l'esprit d'observation et l'induction; il faut se mettre à l'école des faits. De même que le physicien, le chimiste, le biologiste étudient la nature extérieure, de même le sociologue doit étudier la nature morale. Il y a une nature morale, il y a des réalités données qui s'imposent, qu'il est de notre devoir de découvrir. Colliger des faits c'est le premier devoir des sociologues en matière de morale et la consigne qui s'impose pour lui c'est, vis-à-vis des réalités morales, une sorte de curiosité respectueuse.

Voilà donc comment on pourra, suivant M. Lévy-Bruhl, élaborer une science des mœurs à l'image des sciences de la nature, constituée par les mêmes procédés, avec les mêmes scrupules, selon le même esprit.

Maintenant, de cette science des mœurs, si jamais elle pouvait se constituer, sortirait-il des applications? C'est cela qui intéresse ceux qui sont hantés du problème de la vie morale; c'est à cette question qu'il faudrait une réponse et qu'il est très difficile de répondre. Pourquoi? Parce que la science des mœurs n'est qu'à l'état d'ébauche, elle n'est pas encore constituée, nul ne peut au juste prévoir l'effet qu'elle produirait sur nos consciences une fois qu'elle aurait donné satisfaction à nos aspirations. On peut raisonner par analogie et M. Lévy-Bruhl ne s'en fait pas faute; il fait remarquer que la connaissance du monde extérieur nous a permis des applications et des plus fécondes : le médecin, l'ingénieur greffent sur la science biologique ou sur la physique et la chimie des arts rationnels, des techniques qui leur permettent d'améliorer la situation de l'homme; n'y aurait-il pas de même un art pratique rationnel qui ne serait plus suspendu à une morale théorique mais qui dériverait d'une science objective des mœurs? Voilà la question qu'il pose, voilà les perspectives qu'il ouvre.

Quoi qu'il en soit, ces perspectives restent placées sur un terrain scientifique et comprenez bien que l'esprit qui animerait une pareille science des mœurs c'est au premier chef un esprit rationaliste. La science rationaliste généralise ce qu'elle touche; pour comprendre les choses elle les met en rapport les unes avec les

autres. Si jamais on avait réussi à constituer la science des mœurs, elle aurait sans aucun doute à démontrer les propositions suivantes : les consignes morales varient en fonction des types de sociétés. La morale varie comme varient les sociétés. Voilà en quel sens la science des mœurs rendrait relative la morale. C'est une première indication dont on pourrait tirer un certain nombre de conséquences. Mais pour bien comprendre l'ambition de la sociologie morale, il faut aller plus loin et, après avoir évoqué les idées de Lévy-Bruhl, il faut évoquer celles de Durkheim lui-même.

On nomme quelquefois ensemble ces deux philosophes, ces deux professeurs de la Sorbonne comme s'ils collaboraient à la même œuvre. Ils y collaborent en effet, mais non de la même manière, ce ne sont pas des esprits de la même famille. Lévy-Bruhl semble bien vouloir être le continuateur des philosophes du XVIIIe siècle. Avant tout il marque les distances entre l'esprit d'un civilisé et celui d'un primitif; il veut, après tout, nous libérer des superstitions; libérer les esprits serait son ambition suprême tandis que ce n'est pas l'ambition unique d'un Durkheim; celui-ci veut d'abord charpenter les consciences.

Durkheim — il me le rappelait souvent — est fils d'un rabbin et il reste à sa manière dans la tradition religieuse. Il veut continuer à donner je ne sais quelle allure religieuse à la vie morale et sociale. C'est là au fond son ambition suprême. Alors il est naturel qu'en ces matières il va se montrer plus conservateur que Lévy-Bruhl, peut-être aussi plus pénétrant. Là ou Lévy-Bruhl creuse les abîmes, Durkheim va jeter des ponts entre l'esprit primitif et l'esprit des civilisés. Au point de vue intellectuel, Durkheim rétablit la continuité que nie Lévy-Bruhl; au point de vue moral, même tactique : dans la croyance morale primitive Durkheim va trouver des choses qui survivent dans les consignes morales modernes. Cherchons donc à nous représenter ce que peut donner, appliqué au problème de la science des mœurs, cet esprit si imprégné de préoccupations religieuses. Il a offert non plus seulement sur les rapports des devoirs avec les sociétés mais sur les rapports du devoir avec la société des vues extrêmement suggestives. Je dis « du devoir » et non plus « des devoirs ». Suivant la conception de Lévy-Bruhl nous devrions

voir les consignes morales varier suivant les formes sociales; Durkheim a de son côté démontré cette thèse, mais il va plus loin : c'est le sentiment du devoir qu'il prétend expliquer par la pression que la société en général exerce sur l'individu.

Voici comment il raisonne : il se livre à une analyse très approfondie de l'idéal moral, analyse par laquelle on peut soutenir qu'il fait glorieusement suite à l'analyse inaugurée par Kant lui-même. L'idéal moral présente de singuliers caractères. C'est quelque chose qui nous attire, le bien moral et en même temps quelque chose qui nous en impose. Nous sommes attirés vers un idéal et en même temps un devoir nous pousse, une contrainte, un sentiment d'obligation pèse sur nous; nous nous inclinons devant cette espèce de force sacrée; il y a quelque chose de sacré dans la façon dont le devoir se présente à nous. Il s'agit de comprendre d'où peut venir ce caractère, cet idéal moral qui à la fois nous attire et nous oblige. D'où peut venir ce caractère? Kant posait cette question : où peut être la racine de la noble tige qui repousse toute alliance avec les penchants? Kant s'était gardé de donner une réponse et ne tenait pas à avoir une réponse. Il ne s'aperçoit pas que les seules plantes qui n'ont pas de racines sont les roseaux en fer peint... toute plante qui donne des fleurs et des fruits puise son suc dans le torrent de la vie. Durkheim a raison de vouloir chercher la racine de la noble tige du devoir. Mais les racines ne se trouvent pas dans l'âme de l'individu pas plus que dans la nature extérieure, il faut les chercher dans la nature de la société.

Dans l'âme de l'individu on ne peut trouver la racine du devoir. Pourquoi? Parce que le devoir est quelque chose qui domine l'individu. Comment pourrions-nous nous en imposer à nous-mêmes? Comment du fond de nous-mêmes pourrait sortir cette figure auguste et sacrée? L'individu est trop petit pour enfanter quelque chose d'aussi grand. Mais la nature, elle, nous domine, ses forces souvent sont incommensurables avec les nôtres; devant la montagne immense l'homme est un pygmée. La montagne domine l'homme matériellement, mais ne lui impose pas moralement. C'est ici que se retrouve le « roseau pensant » de Pascal; l'homme ne s'en laisse pas imposer par des forces matérielles; pour qu'il s'en laisse imposer, il faut des forces spirituelles. Et ces forces, d'où peuvent-elles venir, puisquelles ne peuvent venir

ni de l'homme-individu, ni du chaos des forces matérielles? C'est donc qu'elles viennent de la société, de ces consciences rapprochées les unes des autres, d'où nous avons vu que sortent des effets nouveaux par une espèce de chimie que Durkheim a plus d'une fois invoquée, quand les consciences individuelles sont rapprochées, alors de leur rassemblement naît une force supérieure, de nature spirituelle, qui dépasse chacune de ces consciences et qui est capable de s'imposer à tous; par conséquent, lorsque les consciences humaines sont rassemblées, une espèce d'exaltation collective se produit qui se traduit en presion sur chacun des individus. Voilà la mystérieuse formation de la conscience collective, voilà comment la conscience collective prend le caractère d'une conscience morale; elle se présente comme impérieuse, comme sacrée; la morale est l'héritière de la religion qui, aux yeux de Durkheim, est la figure même de la société. Partout où il y a morale, il y a comme un reliquat de religiosité et partout où il y a morale il y a aussi attachement à un groupe. Il est impossible de séparer ces trois termes : morale, religion, société.

Donc, c'est par la société, par les forces spéciales qui se dégagent du rapprochement des consciences, que nous allons expliquer le caractère auguste du devoir en soi; le caractère sacré de la loi morale. Vous voyez qu'ici la démonstration de Durkheim va plus loin et plus profond que celle de Lévy-Bruhl. Nous nous trouvons en présence d'une thèse nouvelle d'une importance singulièrement plus grande. Nous sommes avertis non pas seulement que les morales varient comme varient les sociétés, mais que les morales expriment la volonté de la société.

De ces deux thèses vous allez me demander : que peut-on tirer pour la vie morale, pour l'orientation de la conduite? C'est cela qui vous soucie. Mais n'allons pas si vite. Pour savoir ce qu'on peut tirer de ces deux thèses, cherchons à préciser d'abord ce qu'on en peut tirer pour l'orientation de la recherche scientifique, car c'est cela qu'on a voulu. On a écrit la préface de la sciences des mœurs, il s'agit de la constituer elle-même.

Je viens de rappeler le programme, voyons maintenant les réalisations. Donc nous allons successivement nous demander premièrement à quelles recherches scientifiques a conduit cette

conception de la science des mœurs, et deuxièmement quelles conséquences pratiques on peut en tirer?

Pour faire comprendre à quelles recherches scientifiques a conduit cette conception de la science des mœurs, je prendrai des exemples. Rien de tel pour éclairer les idées abstraites.

D'abord, empruntons un exemple à Durkheim lui-même, au père véritable de la sociologie morale chez nous. Durkheim a écrit dans un des premiers tomes de l'*Année sociologique*, un mémoire dès à présent fameux, sur la prohibition de l'inceste, sur l'origine de la prohibition de l'inceste.

L'inceste nous paraît à tous comme prohibé, nous éprouvons une espèce d'horreur à l'idée d'entretenir des relations sexuelles avec les membres immédiats de notre famille, enfants, frères, sœurs. D'où vient l'origine de ce sentiment?

C'est une espèce d'instinct? Non, répond Durkheim, car dans certaines familles royales d'Égypte et d'ailleurs, l'inceste était la règle.

C'est un calcul, dira-t-on? L'humanité s'est rendu compte que les unions entre consanguins, entre hommes et femmes d'une même famille produisaient de piètres résultats et faisaient dégénérer la race et par conséquent un calcul « eugénique » devait détourner l'homme de pareilles unions. Réponse : rien n'est moins sûr que cette dégénérescence; les biologistes aujourd'hui la contestent. En tout cas, il y a une chose bien certaine : les hommes primitifs, chez qui se rencontre déjà l'horreur de l'inceste, sont bien incapables de calculs pareils. Donc il faut chercher ailleurs. Ne serait-ce pas une croyance religieuse, très répandue dans les sociétés primitives? Cette croyance c'est l'idée que le sang de la femme c'est quelque chose qui porte malheur et cela a inspiré aux primitifs une sorte d'horreur sacrée. Par suite, les femmes qui sont de votre famille, il ne faut pas les toucher. Il faut chercher femme ailleurs. C'est l'origine de l'exogamie, de l'habitude de chercher femme dans une autre tribu, dans un autre clan que le sien. De là toutes sortes de conséquences, une espèce de dissociation des sentiments qui se produit dans la vie de famille. D'un côté le sentiment que nous éprouvons pour les parents, pour les enfants; d'un autre côté les sentiments pour la femme, les sentiments d'amour conjugal se dissocient, se dis-

tinguent profondément du sentiment d'affection familiale, et de là, pour le développement du sentiment de l'amour, toutes sortes de conséquences. Vous voyez apparaître ici, après l'origine religieuse de l'horreur que nous fait éprouver l'inceste, les fonctions sociales de ce sentiment; il a contribué, ce sentiment du sacré, à dissocier l'amour conjugal de l'amour filial et lancé l'humanité sur le chemin où elle devait trouver toutes sortes de charmes, de délicatesses, de raffinements supérieurs.

Voilà un premier exemple d'une étude scientifique positive appliquée à un sentiment moral comme celui de l'inceste. Prenons-en un second, encore emprunté à Durkheim, soit une étude sur le suicide.

Nous avons tous le sentiment que c'est une chose prohibée, qu'il n'est pas bien de se donner volontairement la mort; cependant le nombre des suicides, dans certaines sociétés va en se multipliant. Sous quelles influences s'accroissent ces courants que Durkheim appelle suicidogènes, et sous quelles influences décroissent-ils?

Pour aboutir à des conclusions, Durkheim emploie la méthode comparative, l'analyse statistique et il aboutit à cette conséquence que ce qui incline l'homme au suicide (l'homme et même la femme, mais l'homme plus que la femme), c'est la solitude, le fait de n'être pas suffisamment encadré, pas suffisamment soutenu. Par exemple, les suicides sont bien plus fréquents chez les célibataires que chez les hommes mariés; ils sont plus fréquents dans les sociétés du type protestant qui encadrent moins l'individu que dans les sociétés du type catholique; ils sont plus nombreux, partout où l'homme est comme livré à lui-même, non contenu par un groupe qui le surveille et le soutient. Donc là où les sociétés familiales seront encore solides, là où des sociétés professionnelles viendront suppléer à la société familiale et encadrer l'individu, le soutenir, le maintenir en même temps, le suicide diminuera.

Vous voyez que l'accroissement d'un délit ou crime; ou la décroissance, on l'explique par des transformations qui se produisent dans la structure même des sociétés.

Prenons un troisième exemple, emprunté à M. Paul Lapie dans un livre qui s'appelle *La femme dans la famille.* Dans ce livre,

M. Paul Lapie, aujourd'hui directeur de l'enseignement primaire chez nous et qui a beaucoup contribué à introduire la sociologie dans les écoles normales primaires, se demande comment varie l'idée que l'on se fait dans les sociétés des devoirs, des droits et des pouvoirs de la femme. Il démontre que cette idée varie, comme varie la structure même des sociétés. Par exemple la famille aujourd'hui n'est plus une église, comme elle l'était encore dans la Cité antique étudiée par Fustel de Coulanges; elle n'est plus un état, la famille est un foyer d'affection, un foyer auprès d'un berceau. Elle est là pour qu'on puisse procréer, avoir des enfants bien élevés, son rôle moral est important, son rôle économique diminue, son rôle politique et religieux est fini. La famille a perdu une bonne partie de ses attributions. Il n'est donc pas étonnant qu'on ne se fasse pas de l'état d'assujettissement de la femme la même idée qu'autrefois; nos idées varient sur les droits et les devoirs de la femme parce que la structure des sociétés a varié.

Voilà le troisième exemple qui montre bien le genre de recherches et les conclusions où peut aboutir la science des mœurs.

Voulez-vous me permettre de choisir un quatrième exemple? Je vais l'emprunter à mes propres travaux. J'ai consacré naguère une étude sociologique aux *idées égalitaires*. C'est bien là un exemple d'idées morales, un ensemble de jugements de valeurs qui modifie notre conception du monde humain. Suivant que l'on possède ou non ces idées égalitaires, l'attitude morale qu'on prend vis-à-vis des hommes change singulièrement.

Eh bien, ces idées égalitaires, comment se sont-elles formées? C'est un problème sur lequel le sociologue a son mot à dire. Peut-être qu'en réfléchissant sur les changements de formes qui se sont produits dans nos sociétés, saisira-t-on la raison la plus profonde du succès de l'idéal démocratique, du succès des idées égalitaires. En effet, nos sociétés en un sens, sont très homogènes, l'imitation y a travaillé, l'assimilation y fait des progrès; dans un autre sens, elles sont très hétérogènes; les individus y diffèrent de plus en plus les uns des autres, ils participent à des sociétés très différentes, leur personnalité se constitue. On comprend comment ce double mouvement, croissance de l'homogénéité d'une part, différenciation individuelle d'autre part, peut

avoir pour conclusion de pousser au premier plan l'idée de la valeur supérieure des individus semblables et égaux en droits. D'autre part, nos sociétés, surtout dans l'occident civilisé, se sont de plus en plus unifiées et il n'est pas rare que le pouvoir central y ait gagné; l'influence des grandes villes, des parlements, tout a contribué à cette centralisation. En même temps que tout se centralise, les groupements particuliers cependant se multiplient et ces groupements particuliers vont permettre aux individus de regagner quelques droits vis-à-vis de l'État. Réfléchissez aux diverses conséquences psychologiques que peuvent avoir ces changements de la morphologie sociale, vous vous apercevrez que tout converge pour rabaisser les distinctions globales collectives qui empêchaient le progrès des idées égalitaires. Et sur les ruines de ces distinctions qui parquaient les hommes en castes, ce qui s'élève c'est l'idée des droits égaux des personnes humaines. Ainsi, dans les transformations éprouvées par la structure des sociétés, par les formes sociales, se trouve une des raisons du succès des idées égalitaires.

Voilà le quatrième exemple. Vous le voyez, au total, soit qu'il s'agisse des idées égalitaires, soit qu'il s'agisse du jugement de valeur qu'on porte sur la femme, soit qu'il s'agisse de la cause du suicide ou de l'origine de l'horreur de l'inceste, dans tous ces cas nous pouvons nous livrer à des études d'histoire comparative, à des enquêtes objectives, à des analyses positives. Une certaine idée morale étant donnée, nous ne nous contentons pas de la louer ou de la blâmer, nous cherchons à la comprendre, nous la plaçons dans la série historique, nous en cherchons les tenants et les aboutissants sociologiques; sur cette valeur morale elle-même, nous cherchons à jeter le filet de la science.

Quelles peuvent être les conséquences morales et pratiques de recherches scientifiques ainsi comprises?

Une première idée peut venir à l'esprit. On dira : ces recherches objectives, ces recherches positives, d'histoire comparative auxquelles vous vous livrez sur l'origine de nos scrupules moraux ou sur leurs fonctions sociales, ces recherches peuvent avoir un intérêt d'érudition, un intérêt théorique, mais non pas un intérêt pratique; elles ne changeront rien à notre attitude morale; après comme avant tout ce que vous pouvez raconter sur l'origine de

l'inceste, sur les idées égalitaires, mon attitude morale sera la même; les connaissances scientifiques ne changent en rien l'attitude pratique.

Je ne crois pas qu'on puisse s'en tenir à cette position, le système des cloisons étanches ne dure pas éternellement, on a tort de croire qu'en changeant l'ensemble des idées théoriques dans une âme on n'en modifie pas l'orientation pratique elle-même. Dans l'âme humaine, une idée n'est pas comme un objet matériel, dans l'âme humaine, une idée fait cristalliser d'autres idées autour d'elles, elle engendre des rapports, modifie la tonalité de la conscience tout entière; je suis persuadé pour ma part que lorsque la lumière de la science nous a éclairés, notre attitude ne peut être exactement la même qu'avant; on ne marche pas, quand le projecteur de la science a jeté ses rayons de lumière comme sur une route éclairée par « l'obscure clarté tombant des étoiles »; où la science a passé, la conscience n'est plus la même.

Il s'agit donc de savoir quelles espèces de modifications on éprouve et en quel sens on peut utiliser les renseignements de la science. Pour cela reprenons quelques exemples. Nous allons voir que ces recherches scientifiques ne sont pas forcément dépourvues d'un intérêt pratique.

Dans l'exemple du suicide, Durkheim constate que le suicide se multiplie là où les hommes sont comme désencadrés, non soutenus par un groupement. Est-ce que c'est sans intérêt pratique? Si nous voulons lutter contre l'épidémie du suicide, nous serons avertis qu'il ne suffit pas de réfuter telle ou telle doctrine, celle de Shopenhauer par exemple, ou de s'opposer à sa diffusion; c'est la structure sociale qu'il serait intéressant et utile de changer. Par exemple, défendons, autant que faire se peut, ce qui subsiste du groupement familial. Remarquons, à ce propos, que Durkheim n'est pas du tout favorable au divorce; fidèle à la pensée d'Auguste Comte il défend ce qui reste du groupement familial. Mais si le groupement familial est menacé par l'accroissement de la grande industrie, que faire? Il reste à s'appuyer sur les groupements professionnels, il faut multiplier les groupements professionnels, les syndicats par exemple. Nous aurons droit à en attendre non pas seulement des effets économiques, auxquels pensent tant de gens, mais encore des effets moraux, peut-être

les plus précieux de tous. Cette thèse est aujourd'hui fort répandue parmi les penseurs mêlés à l'action. Il est bon de savoir qu'avant ces penseurs, Durkheim avait exprimé la même idée. Relisez la deuxième édition de son livre sur *La division du travail*, vous verrez qu'il est persuadé de l'importance vitale des groupements professionnels.

Ainsi donc éclairé par son étude objective sur le suicide en même temps que par son étude sur la division du travail, il est un de ceux qui préviennent que c'est un danger pour un État, pour une nation, de laisser face à face d'un côté un État hypertrophié et d'un autre côté une poussière d'individus; entre l'État et l'individu, il faut trouver le moyen d'instituer toutes sortes de groupements intermédiaires; ils ne seront pas seulement des régulateurs pour la vie économique mais aussi pour la morale.

Voilà, je pense, une conclusion pratique non pas sans intérêt.

Prenons un autre exemple : des réflexions de M. Lapie sur les raisons qui font changer l'idée que nous nous faisons des droits et devoirs de la femme, n'y a-t-il rien au point de vue pratique à retirer? Je prétends qu'il est possible d'en retirer des arguments qui peuvent être agréables à ceux ou à celles qui sont pour le féminisme, pour le suffrage des femmes. Il n'est pas sans importance de nous rappeler que la constitution de la famille a changé; par conséquent, ayant changé, la famille n'étant plus ni un État, ni une église, il n'est peut-être pas nécessaire que l'homme garde jusqu'à la fin des siècles l'attitude intransigeante du *Pater Familias*, de père romain, roi dans son petit royaume, ayant droit de vie et de mort sur ses enfants, sur sa femme même.

S'il s'agit de la vie publique, quelle est l'autre remarque que nous pouvons greffer sur l'étude de M. Lapie? C'est que les idées sur la valeur de la femme changent parce qu'elle a été amenée à faire ses preuves dans la vie économique. Pendant longtemps, il lui avait été impossible de donner la mesure de sa valeur, l'accès d'un grand nombre de fonctions lui avait été interdit, mais pendant la guerre elle a dû faire tous les métiers et depuis la guerre elle en a retenus beaucoup. Or, lorsque la femme a prouvé qu'elle peut exercer tous les métiers, lorsqu'elle a fait ses preuves sur le terrain économique, croyez-vous qu'on puisse lui refuser encore de les faire sur le terrain politique également? La femme qui a

pu faire le geste du laboureur, le geste de l'électricien, de l'ouvrier il ne resterait que le geste auguste de l'électeur qu'il lui serait impossible de faire? Allons donc! il y a là une absence de logique qui choque.

S'agit-il d'ailleurs, d'une façon plus générale, des idées égalitaires et des causes qui expliquent leurs progrès dans nos civilisations, je pense qu'il n'est pas sans intérêt pratique de montrer que ces idées égalitaires, bien loin d'être purement et simplement l'invention fantaisiste de quelque individu sortent de l'évolution des sociétés elles-mêmes. Vous savez comment on réfute ces idées égalitaires qui sont introduites dans les constitutions de 1789 et de 1793 : ce sont des illusions de quelques rêveurs, c'est la faute à Rousseau, ou la faute à Voltaire; c'est qu'il y a eu des inventeurs à demi fous pour lancer de telles utopies dont on voit les ravages. Mais ce raisonnement — que des nationalistes conservateurs chez nous répètent souvent, — ce raisonnement, notre explication le réfute : ce n'est la faute ni à Rousseau ni à Voltaire si ces idées égalitaires progressent, cela s'explique par un mouvement de transformation de la structure sociale qui vient de très loin. Comme le dit Jaurès, ce n'est pas le souffle de quelque bouche humaine qui a soulevé cette vague, et il n'y a pas de Xerxès qui ait la force de l'arrêter. Je rappelle le mot de Tocqueville dans la préface de son livre *Démocratie américaine : Vouloir lutter contre l'égalité, c'est lutter contre Dieu même.*

Nous avons trouvé moyen de fournir des arguments sociologiques pour appuyer l'idée de Tocqueville. En ce sens notre sociologie vient au secours de l'idéal démocratique.

Ainsi donc vous voyez par ces exemples que des recherches sociologiques portant sur l'égalité, sur la situation de la femme, sur les causes des suicides, ont pu venir au secours du mouvement démocratique, syndicaliste et féministe et c'est bien la preuve par le fait, par l'expérience, que la sociologie morale peut servir à quelque chose non pas seulement sur le terrain de la théorie mais aussi sur celui de la pratique.

Seulement, tout n'est pas fini, il ne faut tout de même pas esquiver le problème le plus difficile. Voici ce problème : on m'accordera sans doute que les considérations sociologiques que je viens de rappeler ne sont pas sans pouvoir; elles pèsent sur

nos décisions, elles contribuent à nous incliner dans le sens du féminisme, du syndicalisme, de la démocratie. Mais, enfin, si nous nous laissons incliner dans ce sens, est-ce simplement par le poids des inductions scientifiques présentées? Si ces inductions scientifiques nous ont décidés à agir, si elles nous ont émus, c'est qu'il y avait en nous une capacité d'émotion, c'est qu'il y avait des tendances préexistantes.

Après tout, toutes les constatations scientifiques du monde ne me décideraient pas à l'action s'il n'y avait pas en moi une sensibilité préexistante. Tous les vents de la mer ne font pas vibrer une harpe s'il n'y a pas de corde tendue; eh bien, en moi, en nos âmes, il y a des cordes tendues, c'est pour cela que nous vibrons, que les raisonnements font de l'effet sur nous. Par exemple, si nous voulons être logiques, entretenir une solidarité sociale, aller dans le sens de l'histoire, alors les démonstrations sociologiques auront prise sur nous. Elles n'en auraient aucune si elles ne rencontraient en nous des tendances données, préalablement disposées par l'histoire, ou bien posées par la raison elle-même.

La question est ouverte et c'est là que la discussion commence. Vous vous rendez compte en effet qu'ici la tribu des philosophes va intervenir pour mener chaude bataille avec la tribu des sociologues. Ne croyez pas qu'en France nous soyons tous d'accord sur la question de savoir si la science des mœurs suffit à orienter la vie morale. Beaucoup de gens ont pris position contre : c'est Baptiste Jacob avec son livre *Devoirs*, un de nos meilleurs manuels; c'est Frédéric Rauh, avec son livre sur l'*Expérience morale* qui dit que la vraie attitude scientifique en matière de morale c'est d'éprouver sa conviction au contact de l'action; c'est M. Belot avec son *Étude de morale positive* qui renouvelle l'utilitarisme, c'est M. Parodi, avec son livre sur *Le problème moral dans la philosophie contemporaine* qui montre l'impossibilité de se passer de la tradition rationaliste. Tous ces philosophes, si divers que soient leurs points de vue, sont d'accord pour insinuer, et pour essayer de démontrer que la sociologie n'a pas cause gagnée, que la science des mœurs, elle toute nue, ne suffirait pas à déclancher, à mettre en mouvement la moralité.

Il est très difficile, à l'heure où nous sommes, d'entrer dans les détails de ce débat. Un beau débat qui dure en France depuis une

dizaine d'années et plus et qui n'est pas encore terminé. La séance continue. Tout ce que je peux dire ce soir pour finir, c'est la manière dont j'ai essayé de m'en tirer pour mon compte en confrontant les leçons de la sociologie avec les suggestions de la philosophie des valeurs.

Je remarque donc que ce qui fait que les sociétés se présentent comme dignes de durée aux yeux des membres qu'elles réunissent c'est qu'elles sont comme les prêtresses, gardiennes et créatrices de valeurs : dans chaque société, un ensemble de valeurs s'impose grâce auxquelles s'institue la continuité entre les générations en même temps que la solidarité entre citoyens. C'est par ces valeurs impératives que s'unifient les hommes dans une société donnée. Si la société, aux yeux des citoyens, se présente comme méritant d'être honorée, sauvegardée, aidée, secondée, c'est parce qu'elle est gardienne de ce jeu sacré.

De cette simple remarque, on peut tirer quelque chose. Quand nous réfléchissons sur les rapports des consignes morales avec la structure sociale, nous sommes tout naturellement amenés à cette idée que le véritable objet de la moralité c'est la vie de la société. Les consignes morales varient, mais les préceptes moraux tendent à entretenir la vie de la société. Durkheim nous dit qu'il y a morale lorsqu'il y a attachement à un groupe. Si l'individu reste attaché à ce groupe il peut passer, le groupe survit. Il est bien évident que pour la durée des groupes, l'entretien de la vie matérielle des sociétés est une des choses que la morale demande. C'est pour cela qu'il est naturel, et il est juste, que les sociétés se soucient de leur puissance matérielle. Une nation est d'abord une puissance matérielle au service d'une indépendance collective.

Seulement, n'est-ce que cela? Lorsque nous sommes moraux, ne voulons-nous qu'entretenir la vie matérielle d'une société? Non, il y a quelque chose de plus. La société n'est pas comme une espèce de bloc qui pèserait sur l'individu; la société c'est une flamme qui brûle et monte vers le ciel : la société est la gardienne des valeurs. Rappelons-nous le mot de Renan : « Une nation est une âme, un principe spirituel », ce qui veut dire qu'elle ne réussit à unifier les consciences qu'en les orientant vers l'idéal; il faut que la nation apparaisse elle-même comme servant un idéal supérieur et c'est ce qu'on voit tous les jours. Pour que les nations

durent, il faut qu'elles méritent de durer, il faut qu'elles donnent aux citoyens des raisons de les servir : bref, il leur faut un idéal.

Mais quel idéal, de nos jours, au point de civilisation où nous sommes, quel idéal peut en effet attirer et mériter l'assentiment des citoyens si ce n'est pas un idéal qui fasse passer au premier plan le souci de la justice? L'on peut prétendre qu'étant donné toutes les transformations que la société a subies, il n'y a plus moyen de faire tenir ensemble les citoyens, de cimenter les âmes si l'on ne donne cette satisfaction d'idéal dont le premier élément est la justice, le souci de la justice. Proudhon disait : « La véritable santé pour les nations, c'est la justice ». Il avait raison. A notre époque, après tant de transformations, si on veut faire marcher les gens ensemble, il faut sauvegarder l'égalité, la liberté des personnes. Voilà l'idéal sans lequel de nos jours il n'y a plus de société moderne qui puisse tenir et, sans cet idéal, elle retournerait en poussière.

On voit d'ici qu'à un certain moment de la civilisation, pour que la nation dure, il faut qu'elle se présente comme la servante d'un idéal, il faut qu'elle fasse sonner le mot de justice, il faut qu'elle ouvre des perspectives nouvelles, qu'elle comprenne que pour la masse il faut plus de bien-être d'abord, plus de possibilité de développement matériel.

Ici encore j'invoque Renan : il nous rappelait qu'on a tort de jeter la pierre à ceux qui, pour le peuple, réclament plus de bien-être et en même temps plus de liberté. Nos syndicaux ont inscrit sur leur drapeau : « bien-être, liberté », on ne doit pas les en blâmer parce que le bien-être c'est une condition de vie vraiment humaine. Seulement, ajoutions-nous, une vie vraiment humaine, est-ce seulement la vie matérielle, du pain, des aises? Non, si nous demandons le bien-être pour le peuple, ce n'est pas pour qu'il engraisse, mais pour qu'il progresse; pour qu'il puisse à son tour s'élever vers une vie supérieure. Nous lui voulons une vie sociale plus large pour qu'il puisse comprendre le monde, regarder l'homme en face, s'initier à cette culture sans laquelle il n'y a pas de civilisation digne de ce nom.

Ainsi le maintien de l'unité nationale nous paraît avoir comme condition : la recherche de la justice pour le peuple tout entier.

Et la justice elle-même implique qu'on améliore pour tous les conditions de la vie, non pas seulement matérielle; mais spirituelle.

On pourrait aller plus loin : la vie spirituelle que nous rêvons, est-ce une vie qui permette aux âmes de s'isoler, de se détacher les unes des autres? Point du tout : plusieurs formes de vie spirituelle s'offrent, plusieurs avenues s'ouvrent devant nous, nous choisissons non pas celle qui conduit à l'isolement, mais celle qui conduit à une forme nouvelle et supérieure de vie sociale. Pourquoi apprécions-nous avant tout les savants, les grands artistes? Parce que les uns et les autres, chacun à leur façon, travaillent à élaborer un idéal qui fera vivre les multitudes; le savant découvrira des vérités sur lesquelles tous pourront tabler; le grand artiste, le peintre, le musicien formulent de façon personnelle des sentiments capables de faire vibrer les âmes d'un commun accord.

Ainsi, la vie sociale nous conduit à la vie spirituelle et la vie spirituelle nous conduit à une vie sociale supérieure? N'est-ce pas là une sorte de cercle? Peut-être. D'autre part, si nous nous arrêtons à ces conclusions, est-ce seulement sous l'inspiration de la science? Je fais appel ici non seulement à des connaissances positives, non seulement à des jugements de réalité, mais à des jugements de valeurs, et peut-être bien, je fais appel sous une forme ou sous une autre au sentiment. Je suis persuadé qu'il n'y a pas moyen de s'en tirer autrement. Toute morale suppose une part de sentiment. Même après que la science des mœurs sera constituée [1], il faudra faire une part aux deux adversaires que la vie morale devrait réconcilier : une part à la science sans laquelle le sentiment serait aveugle, et une part au sentiment sans lequel la science serait paralytique.

C. Bouglé.

---

1. Nous posons ces questions, en essayant de les éclairer à l'aide de quelques exemples, dans un livre qui va paraître aux Presses Universitaires sous ce titre : *De la sociologie à l'action sociale.*

Quelques vues sur la morale dans l'enseignement primaire supérieur.

I. — Comment on peut adapter la morale au degré moyen des études.

A tout degré l'enseignement de la morale doit être un enseignement rationnel : l'éducateur laïque veut justifier par la raison les vertus et les devoirs. Non certes par esprit de parti, parce qu'il lui plairait de marquer par son enseignement que sa pensée est affranchie de tout dogme, ou de déposer dans des âmes sans défense le germe de convictions opposées au sentiment religieux. Mais selon lui il revient à la raison de juger les valeurs respectives des sentiments, de comparer entre elles les fins offertes à l'activité, de définir le bien et de dicter le devoir. Sans doute l'étude abstraite du fondement rationnel de la morale ne peut être abordée que par des esprits qui ont acquis expérience et maturité; mais il faut, dans la période de l'adolescence, entre treize et seize ans, soumettre les devoirs à un examen rationnel, former la volonté au respect de la loi, éclairer la conscience.

La tâche du professeur éducateur ne va pas ici sans de grandes difficultés, il ne suffit pas qu'il soit informé et qu'il sache exposer avec clarté. Le degré moyen d'enseignement se laisse moins rigoureusement déterminer dans l'étude de la morale que dans les autres disciplines. Il exige du maître une information abondante et toujours renouvelée, une faculté critique qui sache tour à tour suspendre le jugement ou dicter la conclusion, un élan qui porte

jusqu'à leur idéal précis les nobles aspirations du cœur humain, une puissance enfin de révélation, de sympathie et d'entraînement : tout un ensemble de qualités que l'on ne peut se flatter d'acquérir ensemble sans longue étude et sans foi tenace. Il y a là évidemment une exigence de plus que dans l'enseignement du français ou de la physique, bien qu'en tout ordre il soit indispensable d'apporter science, méthode et vie.

L'étude morale, nous dit l'instruction, n'aura « rien d'abstrait ». Et en effet l'enfant, entre treize et seize ans, n'a point l'esprit assez vigoureux pour entrer dans les plus hautes considérations que le philosophe poursuit sur la nature et sur la destinée de l'âme humaine afin de justifier les obligations et les vertus. Pourtant, il ne peut s'en tenir au domaine concret qu'il a parcouru, et son maître déjà à l'école primaire, faisant « appel à l'expérience quotidienne », distinguait et louait avec lui les diverses formes de courage, distinguait et blâmait avec lui les diverses formes du mensonge. D autre part voici des notions nouvelles : gouvernement de soi-même, devoir de fonder une famille, devoir de contribuer à l'œuvre sociale, pour lesquelles la leçon de l'expérience n'est claire qu'à la lumière de l'examen rationnel. Le professeur se dirige entre deux écueils, risquant d'être tantôt au-dessus, tantôt au-dessous de l'âge et de l'intelligence des adolescents.

L'instruction dit aussi que cette étude n'aura « rien de verbal », mais qu'elle reposera « sur des faits et des preuves », qu'elle n'aura non plus rien de négatif, mais qu'elle retiendra l'attention « sur l'idéal à atteindre plutôt que sur le mal à éviter ». Ces termes nous révèlent comment nous devons orienter notre enseignement, de quelle substance nous devons le nourrir, par quelle méthode l'adapter. Il faut d'abord éclairer l'idée morale, faire en sorte qu'elle se présente désormais précise et distincte à la conscience de l'enfant. Celui-ci à l'école primaire a eu l'occasion de s'émouvoir pour les beaux exemples de vertu : c'est le sentiment moral qu'il fallait d'abord former en lui. A l'école primaire supérieure, il apprendra à reconnaître les attributs humains par excellence : raison, liberté, progrès, à bien classer les devoirs, à distinguer les vertus et les nuances de chacune d'elles. Précisément parce qu'il n'est point verbal, cet enseignement a pour premier

objet d'éviter que l'enfant prenne les mots les uns pour les autres, qu'il en use mal ou qu'il en recouvre des idées confuses.

Il faut ensuite recueillir les faits qui viennent à l'appui de l'idée morale et les choisir de telle façon qu'ils rendent manifestes les éléments qui la composent. Par les faits l'on procède à une analyse concrète de l'idée. Aussi convient-il de les emprunter à la fois à l'observation de la vie quotidienne, à la biographie des grands hommes, aux chefs-d'œuvre de la littérature et de l'art. L'expérience courante est un point de départ, mais c'est dans les grandes âmes que nous voyons briller comme en autant de miroirs les traits qui composent le portrait de l'homme idéal, c'est dans leurs hauts faits que nous dégageons l'essence même des vertus dont l'exemple s'impose à notre vie. Craindrait-on de n'être pas suivi ou de dépasser le niveau de ce que l'enfant peut comprendre ou réaliser? En vérité ce qui est nouveau pour lui, c'est un degré de pureté et de noblesse dans des choses qui lui sont familières : la famille, l'école, les relations qui réalisent déjà la justice, les verbes que déjà on exige de lui. Ne faut-il pas qu'il ait accès aux sommets pour se tenir, à un niveau honorable dans le milieu social où il fera sa tâche? Pour cette part de l'enseignement nos moralistes et nos poètes offrent de précieuses ressources, car la forme dont ils ont revêtu les plus grands exemples de vertu en fait valoir les traits qui satisfont ensemble à la raison et au cœur. Idée et sentiment se prêtent un mutuel appui.

Les faits ainsi compris enveloppent les preuves que l'éducateur se propose maintenant de dégager. Les preuves, ce sont les principes, les maximes et les démonstrations. Les principes sont fondés dans la nature morale de l'homme : ils traduisent en chaque catégorie de l'action, en chaque groupe de relations constitutives de la vie morale, une loi de raison qui y introduit ou y maintient l'ordre. De ce point de vue l'éducateur est éclectique, car les philosophies ont vu chacune un aspect de la nature morale de l'homme. L'ancienne instruction conseillait de mettre en relief « les fortes maximes tirées des plus hautes doctrines morales de tous les temps, qui paraîtront propres à se graver dans les consciences et à leur servir de règles de vie ». Il ne suffit pas, il est

1. Voir sur ce sujet la partie III de notre article : *l'enseignement de la morale dans les classes primaires. Revue pédagogique*, juin 1913.

vrai, de collectionner des maximes, mais bien en les éprouvant par la raison appliquée à la vie, d'en reconstituer l'unité par l'aspiration de la conscience vers le bien. De plus, les développements de ces maximes doivent venir dans l'ordre, et descendre aux « devoirs propres à chaque condition et à chaque âge ». Ainsi, après avoir respiré l'air vivifiant des sommets, on retrouve toute la matière dont la vie est faite, avec l'infini détail des obligations. Aussi cette fonction de la raison qu'on appelle raisonnement prend-elle dans l'exercice moral une place appréciable. Il faut admettre la discussion sur les applications des principes, constituer une démonstration convaincante, déjouer toute interprétation erronée.

Appuyé sur les faits et sur les preuves, l'enseignement moral offre à la jeunesse un idéal qui est autre chose que l'abstention des actes mauvais. Chaque fait, chaque preuve est une promesse d'action. Que si l'on vient à la critique d'un vice comme le mensonge, c'est pour remonter à sa source dans l'âme, pour montrer par quel vertige la vertu est devenue un objet d'indifférence ou de mépris. Les faits et les preuves nous reportent donc sans cesse à l'image de l'homme idéal où la conscience ne cesse de puiser, et sans recourir à la spéculation abstraite, une force créatrice d'impérieuses obligations. C'est dire que les faits et les preuves n'introduisent pas dans l'enseignement moral un excès de rationalisme : l'idéal de la raison offre au cœur un attrait, inspire à la volonté une énergie. Pour exercer à cet égard une action efficace, l'éducateur s'efforce d'éveiller dans les jeunes âmes la vie intérieure, source des bonnes résolutions et des dessins utiles, ceux-ci et celles-là adaptés aux circonstances et coordonnés pour réaliser un progrès dans les choses, dans le milieu social, dans les volontés enfin. Le bien et le devoir ne sont pas alors fixés en rigides formules ni coupés des racines par lesquelles leur vient la sève de la vie intérieure; avec eux, éclôt l'invention, avec eux s'épanouit l'initiative, acharnées à résoudre les problèmes imprévus que le réel ne cesse de poser à la conscience à mesure qu'il lui apparaît. Toute la morale n'est point toute faite; mais nous voulons fixer à la réflexion personnelle des principes directeurs, des idéaux par lesquels la raison mettra le plus d'ordre possible dans la vie. Là est retranchée la conscience contre les assauts du doute, et armée

pour la meilleure réalisation des attributs humains de raison et de liberté.

Pour fixer les idées sur la manière d'appliquer et d'entendre ces directions générales, nous présenterons ici la matière du chapitre intitulé dans le programme : La Raison. C'est évidemment la notion fondamentale dans une introduction à un enseignement rationnel de la morale. D'autre part il n'en est point qu'il soit plus délicat d'adapter. Il ne faudrait pas en effet, pour être exact, introduire une idée difficile et complexe de la raison en la définissant par les idées premières et les premiers principes; il ne faudrait pas non plus, pour être simple, verser dans l'imprécision et l'inexactitude en confondant la raison avec une faculté plus large, avec l'intelligence dont l'animal d'ailleurs n'est pas dépourvu. Bien que le développement que nous présentons ne traduise aucune prétention à la leçon-modèle — et une leçon écrite y peut moins prétendre qu'une leçon véritable, — nous emploierons la forme directe. Au maître de l'adapter, de l'abréger ou de la diviser [1]. Nous procéderons ensuite, à titre de seconde indication pédagogique et pratique, à une bibliographie des citations et des lectures qui peuvent accompagner le cours de morale.

II. — Comment on peut expliquer le mot Raison.

Vous avez vu pourquoi l'animal est inférieur à l'homme. Guidé par l'instinct, il exécute au moyen de mouvements compliqués sur lesquels il ne réfléchit pas un travail particulier à son espèce, parfait dans son ordre, à peu près immuable. L'homme n'a presque pas d'instinct, mais il pense, il réfléchit aux relations et aux raisons des choses; il se fixe à lui-même le but de ses actes. Son application n'est donc pas limitée à une seule manière d'agir, et ses mouvements ne sont pas fixés en résultats définitifs. Il fait toujours des essais; mais s'il n'accomplit rien de parfait, il perfectionne toujours tout ce qu'il fait. Cette aptitude au progrès indéfini, voilà ce qui distingue l'homme de l'animal; il s'agit

1. Il devra, en outre, s'assurer qu'il ne reste pas de terme mal compris, recourir à de nombrenx exemples, et, dans les classes de faible niveau, s'en tenir aux deux premiers développements, en réservant le troisième pour la révision.

maintenant de voir ce qui dans l'homme même en rend compte.

Chez l'animal, tout, jusqu'à l'intelligence, est dominé par l'instinct : un chien reconnaît son maître, le cherche ou le retrouve ; il a des images, des souvenirs ; il juge ce qu'il faut faire pour atteindre le résultat qu'il souhaite. Mais par tout cela il satisfait son instinct et n'invente rien au delà. Dans l'intelligence de l'homme au contraire, il y a un pouvoir de combiner les images, les souvenirs, les jugements pour un but nouveau, un pouvoir en un mot de mettre de l'ordre partout et en tout, et qu'on appelle la raison. L'homme a une tendance à organiser, à ordonner toutes choses en lui et autour de lui, le monde, la société, lui-même ; la raison est bien une aptitude au progrès dans tous les sens, et qui ne s'épuise jamais. Déjà, quand on vous invite à mettre de l'ordre dans vos vêtements, dans vos livres, on fait appel à votre raison, et elle répond à cet appel, si variées que soient les conditions où vous avez à faire de l'ordre, si nombreux ou si nouveaux que soient les objets à ordonner. Cela, l'animal le mieux dressé ne le fera pas.

1. — C'est par la raison que vous vous instruisez, c'est par la raison que vous vous conduisez. Ce sont deux choses que vous allez comprendre aisément, car il y a longtemps que vous avez « l'âge de raison ». Comment vous instruisez-vous par la raison ? D'abord vous classez les choses, ce qui est une première manière d'y mettre de l'ordre. Je reviens à notre chien, lorsqu'il circule à travers les objets. Il les reconnaît, c'est entendu ; il sait même éviter la brûlure d'une flamme, flatter son maître, presser les retardataires du troupeau : autant de gestes qu'il tient d'une expérience ou d'un dressage. Mais il ne voit pas plus loin et des circonstances nouvelles l'induisent en erreur. C'est qu'il ne rapproche pas les choses les unes des autres pour faire des classes et leur donner des noms. L'homme distingue le chat du chien par leurs caractères, et parmi les chats, parmi les chiens, distingue des espèces ; de même il distingue dans le monde végétal ou minéral des genres très variés dont il analyse les caractères, et ces caractères ne sont pas tous à ses yeux de la même importance. En botanique vous étudiez ce qu'on appelle des familles, vous apprenez à classer une plante en étudiant la nature de la racine et de la

tige, la forme et la disposition des feuilles, les organes de la fleur. Il en est de même pour tout ce que vous apprenez. L'étude que vous avez commencée à l'école primaire, et que vous continuez ici, de l'histoire naturelle, vous fera mieux pénétrer l'ordre des choses. Et on peut toujours continuer d'apprendre; même pour un savant le progrès n'est jamais fini, tant il y a de choses à classer, tant celles qui sont classées sont mieux groupées à mesure qu'on les compare, tant leurs caractères peuvent être plus détaillés et plus coordonnés!

D'autre part la raison cherche à découvrir les causes des faits. Ces êtres qui sont classés (minéraux, végétaux, animaux), forment un monde, c'est-à-dire agissent les uns sur les autres : un mouton mange de l'herbe, et il est mangé par l'homme. Pourquoi l'herbe nourrit-elle un mouton? Pourquoi la viande d'un animal nourrit-elle un homme? Quand ils sont petits, l'animal et l'homme se nourrissent de lait. Pourquoi? Mais d'abord qu'est-ce que se nourrir? J'ai pris un exemple dont vous avez l'idée par l'étude sommaire que vous avez faite de la digestion et de la circulation, des herbivores et des carnivores. Quoi qu'il en soit, vous êtes curieux de savoir des causes. Voilà donc une seconde manière de mettre de l'ordre dans les choses, parce qu'elles sont en rapport les unes avec les autres. Ici aussi le progrès ne sera jamais fini, tant il y a de causes et d'effets à connaître! Et non seulement pour vous, mais pour la science et pour l'humanité, car on ne voit pas tout de suite les cas où il y a une cause à chercher. Il n'y a pas longtemps que l'on sait que la pression atmosphérique rend compte de l'ascension de l'eau dans les pompes. Tous les jours on pense à rechercher des causes dans des domaines qu'on croyait livrés au hasard ou sous la dépendance exclusive de la volonté humaine.

Enfin la connaissance même que vous avez des objets que vous avez classés et que vous déterminez par leurs causes devient plus ordonnée par ces opérations qu'on appelle des raisonnements. Tous vos professeurs vous apprennent à raisonner, c'est-à-dire à enchaîner les connaissances que vous avez déjà pour en trouver de nouvelles. Vous êtes aux prises en ce moment avec les débuts de la géométrie : quand une figure vous est donnée avec une hypothèse, par exemple des angles adjacents dont les côtés extérieurs

sont en ligne droite, vous recherchez avec votre professeur une propriété nouvelle de ces angles, et vous trouvez qu'ils sont supplémentaires. Et maintenant pour toute figure et dans chaque construction, vous étendez votre savoir en un ordre parfait. Avec des raisonnements différents la physique étend et ordonne la connaissance élémentaire que vous avez de la nature. Vous en êtes maintenant à l'étude de la chaleur : vous analysez avec votre professeur des expériences qui prouvent que la dilatation des solides, des liquides, des gaz est un effet de la chaleur, et vous formulez une loi parce que vous avez des raisons de croire, étant données ces expériences, que le même ordre se produit ailleurs, et en d'autres temps, se produit partout et toujours. Tel est l'ordre nouveau qui se développe avec le travail du savant et que l'enseignement vous fait pénétrer : des propriétés, des lois. Et c'est là surtout, vous le devinez, que le progrès est infini.

2. — Que se passe-t-il lorsqu'au lieu d'apprendre et de savoir vous agissez par raison? Je reviens encore à notre chien, cette fois lorsqu'il a envie d'un bon morceau et qu'il est retenu par la crainte des coups. Il suffira d'attendre un instant pour que l'envie devienne appétit ou besoin et triomphe de la peur : alors l'animal reviendra à sa proie. Envie, appétit, crainte, ce sont là des « mobiles », c'est-à-dire des causes d'action qui luttent à qui sera la plus forte : il n'y a personne dans l'animal pour en changer le cours. Mais n'y a-t-il personne dans l'enfant qui cède ou qui résiste à la gourmandise? Oui à première vue, car on dresse l'enfant, on le punit pour qu'il se représente une peine au moment où il a un désir. Mais, bientôt il ne se laissera pas mener ou entraver par ses impulsions : en lui *quelqu'un* apparaît, qui empêche les mobiles de suivre leur cours, qui réfléchit sur la tentation et sur la punition, enfin qui arrête un choix. Les causes de l'action, ainsi substituées aux mobiles et soumises à l'examen, sont les « motifs ». La puissance de convertir les mobiles en motifs n'est pas dans l'animal, et chez vous elle s'affirmera avec l'âge, avec l'éducation, avec la réflexion.

Mais comment pouvez-vous vous décider par des motifs? comment pouvez-vous faire des comparaisons, arrêter un choix? C'est que vous tendez à mettre de l'ordre dans votre conduite, et vous pouvez le faire en vous guidant sur quelques règles. Par

exemple l'enfant qui triomphe de sa gourmandise a pour règle d'éviter la honte attachée au reproche, — ou il a pour règle de ne point déplaire à ses parents. Celui qui cède au contraire à la gourmandise, non pas comme l'animal en suivant l'impulsion la plus forte, mais bien après avoir réfléchi aux conséquences de son action, prend pour règle son plaisir même. Prenons maintenant les mêmes enfants quelques années plus tard, plus réfléchis et plus avisés. D'autres règles interviennent, qui leur permettent de faire une comparaison plus exacte, un choix plus éclairé. Le premier a peut-être pour règle d'user avec modération de tous les plaisirs, afin de se consacrer entièrement à ses semblables ou à quelque œuvre utile. Le second ne cède pas non plus à la gourmandise : c'est qu'il évite un plaisir qui peut être nuisible; on dit qu'il obéit à l'intérêt. C'est à des règles que tous deux ont recours pour mettre de l'ordre dans leur conduite, et vous ferez comme eux, précisément parce que vous ne pouvez pas vous borner à laisser un libre cours à vos désirs, et attendre que l'un d'eux, l'emportant sur les autres, décide de votre acte.

Mais n'est-ce pas en lui-même que chacun de vous doit mettre de l'ordre? c'est-à-dire dans ses affections, ses goûts, ses résolutions? Vous ne vous connaissez pas bien, et vous êtes moins parfaits que vous ne pensez : tel d'entre vous peut manquer de bonté, et tel autre d'ardeur au travail; tel peut être enclin au mensonge, et tel à la grossièreté. Allez-vous attendre pour le savoir d'avoir maltraité un camarade, fait l'école buissonnière, prononcé une parole fausse ou un propos insolent? Ce ne sera pas une excuse que de dire qu'on y a été entraîné sans savoir comment ou sans avoir réfléchi : vous n'en auriez pas moins des remords et des regrets, ou ce qui est pis, une disposition à mal faire. Mais avoir de l'affection pour les autres, du goût pour le travail, la résolution de respecter le vrai et le beau, voilà de bons moyens pour vous d'être dans l'ordre et dans la règle.

3. — Voyons donc de plus près quelle règle nous permettra de mettre de l'ordre dans la vie. Suivre le plaisir? Cela n'est pas possible. A prendre tous les plaisirs qui se présentent, vous risqueriez de tomber dans les pires « désordres ». Et puis, le plus grand désordre, n'est-ce pas de perdre la direction de ses actes, comme il arrive à celui qui se laisse dominer par les plaisirs? Tel d'entre vous,

dominé par la passion du jeu « ne se connaît plus ». Il faut donc distinguer entre les plaisirs sains, comme celui d'un jeu modéré, et les plaisirs violents. D'autre part les plaisirs accumulés créent la satiété et l'ennui; il faut donc faire aux plaisirs une place restreinte. Et n'y a-t-il pas autre chose que des plaisirs? Du travail par exemple, des relations aussi avec nos parents, nos amis, nos concitoyens, relations qu'il faut ordonner?

L'intérêt ne serait-il pas une meilleure règle que le plaisir? Nous avions dit, tout à l'heure qu'un enfant pouvait être sobre par intérêt. L'intérêt est un calcul par lequel nous renonçons à un plaisir ou nous supportons une peine pour avoir dans l'avenir des plaisirs plus nombreux, plus vifs ou plus appréciables. Ainsi le touriste renonce au sommeil et s'impose une fatigue pour avoir quelques heures plus tard le plaisir de respirer l'air des sommets ou de contempler un paysage. Ainsi encore vous consentiriez à un régime sévère pour conquérir la santé, si riche elle-même en plaisirs. Il semble donc que l'intérêt pourrait être une règle.

Oui, un égoïsme intelligent met déjà dans la vie un certain ordre; mais il ne peut servir à régler en chacun de vous que ses plaisirs, et uniquement du point de vue de son plaisir, comme s'il n'y avait pas autre chose au monde. Mais en chacun de vous il y a autre chose : des sentiments, des affections, une intelligence douée de raison. Rechercher son intérêt, est-ce un moyen de mettre de l'ordre en soi? Aimer le beau, chercher le vrai, voilà des choses bien supérieures à l'intérêt, on ne peut les choisir par intérêt. L'intérêt peut varier avec nos goûts, et rien n'est plus changeant que le goût. C'est bien à la raison de décider de l'ordre, de donner à chaque sentiment sa place d'après sa valeur. Y veiller c'est ce qu'on appelle avoir de la dignité.

Et hors de nous? L'intérêt fera-t-il loi pour les relations que nous aurons avec nos parents, nos amis, nos concitoyens? Mais l'idée même de n'agir avec eux que par intérêt vous révolte. Quel ordre pourrait bien résulter d'une pareille règle! Eh quoi? On marchandera à sa famille ou à son pays le sacrifice qu'on lui consentait la veille, en invoquant un nouvel intérêt! Non, c'est à la raison de dire quelle valeur il faut reconnaître à la famille, à l'amitié, à la patrie, et par suite quelle place vous devez donner à chacune d'elles dans votre cœur. Mais ce qu'elle dit déjà,

c'est que chacun de vous doit s'efforcer d'être bon écolier, bon fils, bon ami, bon citoyen, bref, de bien faire toutes choses, de sacrifier précisément l'intérêt à un idéal.

Cela suffit-il? L'égoïsme reprendra-t-il ses droits quand nous serons en rapport avec les autres hommes, considérés non point comme des parents ou des concitoyens, mais comme nos semblables? Si je fais avec l'un du commerce, si je travaille sous l'autorité de l'autre, si je m'entends avec ceux-ci pour organiser une entreprise de production, ou avec ceux-là pour réaliser quelque profit, l'égoïsme sera-t-il la loi? Chacun ne pensant qu'à soi, comment une transaction, une coopération, une entente seraient-elles possibles? Transaction, coopération, entente, ont pour conditions d'abord que les hommes se considèrent comme égaux entre eux, que chacun d'eux accepte sa part de peine, que nul ne veuille plus que sa part d'avantages, et cela c'est une règle de justice : — ensuite, que les hommes cèdent aux penchants sympathiques qui les rapprochent, qu'ils aient les uns pour les autres de la bonté. Et comment nous réaliserons la règle de justice et la règle de bonté comme la dignité et l'idéal, l'étude morale nous le dira, mais la première loi est qu'il faut devenir un homme bon, honnête et juste en tout.

Résumons-nous. La raison est une faculté d'ordre, et il faut de l'ordre pour vivre comme pour savoir. Mettre de l'ordre dans ses connaissances, c'est d'abord classer les choses selon l'importance des caractères qui leur sont propres, c'est ensuite expliquer les faits par les causes qui en déterminent l'existence et la nature, c'est enfin enchaîner par des raisonnements les propriétés des choses et les lois des faits. Mettre de l'ordre dans sa conduite, c'est avoir des règles pour comparer les motifs; pour choisir les affections, les goûts, les résolutions, qui à mesure composeront notre être même. L'ordre ne peut être réalisé ni par la recherche des plaisirs, ni par le calcul de l'intérêt; il se réalise par la dignité, par le culte de l'idéal, par la justice, par la bonté. Ce sont là les principes généraux de l'ordre, et la morale est la recherche des conditions auxquelles l'ordre le plus parfait sera réalisé dans le détail des relations qui rentrent sous ces principes généraux.

F. Gazin.

L'Enseignement de la langue française (à propos d'un livre récemment paru).

C'est une bien curieuse histoire que celle de l'enseignement de la grammaire en France depuis le second quart du XIXe siècle. Deux courants s'y sont formés. Un premier coule d'abord seul, puis voit naître à côté de lui un courant rival qui, après avoir roulé parallèlement à son aîné, semble devoir l'absorber dans un avenir proche.

La source du premier est un modeste petit livre, la Grammaire des Inspecteurs généraux Noël et Chapsal, parue en 1826, qui a dû sa fortune à des raisons d'ordre politique autant que pédagogique. Elle fut imposée, en effet, sous la Restauration à toutes les écoles sans exception, aussi bien privées que publiques. Or ce manuel est l'aboutissement de l'énorme travail grammatical qui, commencé dès le haut moyen âge, s'est prolongé jusqu'au seuil du XIXe siècle; c'est une sorte de condensé des théories de la Grammaire Générale du XVIIIe siècle, héritière elle-même des doctrines scolastiques, de celles des grammairiens du XVIe siècle, de celles de Malherbe et de Vaugelas, reprises pour être déformées par les puristes du XVIIIe siècle et surtout par les grammairiens philosophes de l'école de Condillac.

Très rapidement le Noël et Chapsal devint le prototype de toutes les grammaires qui ont paru depuis 1826 jusqu'à environ

1880. Parcourez-les toutes; vous y trouverez, à quelques légères variantes près, la même terminologie, le même ordre des matières, les mêmes définitions, les mêmes explications des faits de phonétique, de morphologie et de syntaxe. Il n'est point jusqu'à la phrase introductrice de l'exposé qu'on ne retrouve identique d'un livre à un autre : « La Grammaire est l'art de parler et d'écrire correctement », hommage touchant rendu pendant dix-neuf siècles au grammairien latin Priscien, auteur de cette définition.

Ce ne sont pas seulement des livres de grammaire qui sont issus du Noël et Chapsal. Il a donné naissance à une multitude de traités d'analyse. Nul n'ignore en quoi elle consiste, puisqu'elle a été et reste la base de l'enseignement du français, et figure encore dans le programme de maints examens ou concours. Tous, nous avons été dressés dès l'enfance à étiqueter tous les mots du discours quant à leur catégorie, leur genre et leur nombre (c'est l'analyse grammaticale) à déterminer les fonctions de ces mots dans chaque proposition et les propositions elles-mêmes après en avoir préalablement et soigneusement compté le nombre (c'est l'analyse logique).

Or, quels principes linguistiques ont inspiré tous ces manuels? Ce serait se tromper étrangement de croire qu'ils dérivent de l'observation exacte de la langue des meilleurs auteurs et des manières de parler sanctionnées par l'usage du temps. Écoutez l'un des fervents apôtres des doctrines grammaticales d'alors et vous vous ferez une idée exacte de l'esprit de ces livres scolaires répandus pendant trois quarts de siècle dans toute la France : « Fonder la règle sur l'usage, c'est la livrer à la merci de la puissance la plus capricieuse et la plus inutile; c'est bâtir sur le sable, renverser le rapport de la cause à l'effet. La règle n'est pas bonne parce qu'elle est conforme à l'usage; à l'inverse, c'est parce qu'il obéit à la règle que l'usage est bon.... L'usage n'est que le tyran des langues et non leur souverain légitime. Le temps est venu de le faire descendre d'un trône usurpé [1].

On ne saurait mieux caractériser ce que fut cette fameuse *Grammaire générale* si chère à tous, dans la deuxième moitié

1. Cité par M. Ferd. Brunot, *Histoire de la langue et de la littérature françaises des origines à* 1900, VIII, p. 716.

du XVIIIe siècle et durant la Révolution et le Premier Empire, qui fut la base de l'enseignement dans les Écoles Normales de la Convention et passa ensuite dans les lycées et collèges de l'Université napoléonienne. Le principe fondamental de cette Grammaire Générale était que toutes les langues se ramènent à un type commun conforme à la logique, autrement dit à l'ensemble des procédés du raisonnement; les règles de tout parler ne seraient donc que celles de la raison humaine, adaptées aux nécessités de l'analyse des idées et la grammaire, loin d'être une science de pure observation, ne peut être, c'est Voltaire lui-même qui le déclare, que la consécration de la logique naturelle avec laquelle naissent tous les hommes bien organisés.

Et c'est bien là précisément ce que voulurent entendre Noël et Chapsal quand, dans la préface de leur manuel, ils déclarèrent que leur intention était de ramener les principes de la Grammaire française à ceux de la Grammaire générale, et c'est bien aussi la logique qui va désormais régner en maîtresse dans tous les traités d'analyse, issus de ce manuel. C'est en vertu de la logique que l'on enseignait encore il n'y a pas très longtemps que toute proposition doit contenir trois termes, sujet, verbe, attribut, et conséquemment que *Pierre joue* doit se décomposer en *Pierre est jouant.* Cela ne se fait plus sans doute; mais on continue à assimiler *il* dans *il pleut* à *Pierre* dans *Pierre joue*, tant est tyrannique le préjugé grammatical de la nécessité d'un sujet. N'est-ce point en vertu aussi de la logique que l'on oblige l'enfant à compter autant de propositions qu'il y a ou qu'il doit y avoir de verbes dans une phrase, procédé qui amène à des résultats baroques par les sous-entendus qu'il faut à tout prix découvrir. Si on veut bien y réfléchir, la phrase *Quiconque est maître veut qu'on lui obéisse* n'est que l'élargissement de cette autre *Tout maître veut l'obéissance.* Le sujet de la seconde forme, *tout maître* se développe sous forme verbale dans *quiconque est maître*, et de même son complément *l'obéissance* se développe sous une forme verbale dans *qu'on lui obéisse.* Une seule analyse est possible et elle est la même pour les deux formes : il y a un verbe *veut* qui, suivant le cas, a un sujet et un complément nominal ou un sujet et un complément verbal, propositionnel

si l'on préfère : analyse qui, outre qu'elle correspond à la réalité, a l'avantage de montrer à l'élève qu'une même pensée peut s'exprimer sous deux ou plusieurs formes, et que c'est à lui à choisir celle qui lui semble la meilleure. Or voyez quel traitement barbare était, s'il ne l'est encore, infligé à cette phrase : elle contient 3 propositions : une principale à sujet sous-entendu : (il) *veut* et deux subordonnées : *quiconque est maître*, proposition relative déterminant son antécédent *il* et *qu'on lui obéisse*, proposition complétive de *veut*. Il nous serait aisé de citer maint autre spécimen de ce procédé de dislocation employé au nom des lois de la raison ! Contentons-nous de cet exemple typique qui est en même temps une application du procédé des sous-entendus. Rien n'y échappait puisqu'il fallait toujours retrouver sous les formes les plus brèves et les plus concises de la pensée les termes essentiels réclamés par les exigences de la logique. Par suite, le *Va* de *Va, je ne te hais point*, étant traité sur le même pied que *va* dans *va en classe*, et l'on peut s'imaginer quelles tortures subissaient des cervelles enfantines qui essayaient de dégager une proposition complète dans *Gare à la voiture* !

Dans certains cas, pourtant, on était forcé d'admettre que le langage courant, même le plus correct, ne cadrait pas avec la logique. On avait sans doute décrété, au nom de cette logique, que tout adjectif modifiant une forme verbale était adverbe et partant invariable, qu'il fallait dire et écrire *elle allait court-vêtue* ; cela n'empêchait point qu'on ne dit et écrivît : des *fleurs fraîches écloses*, des *fenêtres grandes ouvertes*. On ne pouvait songer à bannir de l'usage *grand'mère*, *elle se fait fort*, sous prétexte que *grand* et *fort* étant adjectifs, doivent s'accorder avec le nom qu'ils caractérisent, et les adverbes *étonnamment*, *prudemment*, qui choquent à côté de *bonnement*, *sottement*, *vivement* ? Il y avait là de quoi embarraser les logiciens. Impuissants à ramener d'innombrables anomalies à la norme et non moins incapables de les expliquer, ils s'étaient résignés à faire suivre chaque règle générale de ses exceptions, sortes d'indestructibles champignons dont on était bien obligé de constater la présence sur un tronc sain et vigoureux et, pour bien montrer que force de loi restait à la règle, elle s'étalait majestueuse, présentée en gros caractères,

les misérables exceptions essayant de dissimuler leur nombre par leurs caractères presque illisibles.

Mais tout le mal n'était pas imputable à la logique. Elle n'est point responsable d'une foule d'erreurs, dont quelques-unes grossières, qui se sont perpétuées jusqu'à nos jours et dont certaines sont, par la force de l'habitude, presque indéracinables. Faut-il rappeler la stupéfiante division des verbes français en quatre conjugaisons d'après la terminaison de l'infinitif, l'assimilation de la forme *chanterait* dans *je croyais qu'il chanterait* à celle de *Il chanterait s'il avait de la voix* et la confusion entre l'orthographe et la prononciation qui déshonorait encore, il y a peu de temps, la première page de toute grammaire, dans son tableau des voyelles et des consommes?

Nous croyons en avoir dit assez pour démontrer la pauvreté de cet enseignement que l'estampille officielle n'empêchait point de reposer sur des principes linguistiques faux et de se discréditer par la propagation indéfinie de notoires erreurs. On nous répondra, je le sais, qu'il n'était point si médiocre puiqu'il a contribué à la formation de bons esprits et que nous lui devons la remarquable lignée des écrivains du XIXe siècle. Mais peut-être serait-il plus prudent de retourner la proposition et d'affirmer que c'est en dépit de cette stérile et dangereuse pédagogie que ces esprits ont gardé leur solidité et que ces écrivains ont développé leur originalité.

Quoi qu'il en soit, la plupart d'entre nous ont gardé un souvenir funeste des classes de grammaire de leurs enfants et des larmes versées sur les analyses grammaticales et logiques.

Toutefois, vers la fin du XIXe siècle, un peu plus de vérité sembla vouloir se manifester dans cet enseignement. Pendant qu'il restait stationnaire, fermé à toute innovation, il s'était créé, à partir de 1860, au Collège de France, d'abord, puis successivement dans les Facultés des Lettres de Paris, de Lyon, de Montpellier, de Bordeaux, des chaires de philologie romane. Cette science, née en France des travaux de Daunou, de Raynouard et de Fauriel s'était organisée en Allemagne à l'Université de Bonn, pour prendre tout son développement à Paris sous l'impulsion de deux maîtres célèbres : Gaston Paris et Paul Meyer. De leurs travaux et de leurs leçons, ainsi que de ceux de leurs

émules et de leurs disciples, tels que Chabaneau, Arsène Darmesteter et Clédat, est sortie la grammaire historique. Elle éclairait d'un nouveau jour les faits de langue, démontrant enfin que notre parler, pas plus qu'aucun autre, ne s'était fixé après l'époque classique, ni ne reposait uniquement sur des lois logiques, comme l'avaient cru les théoriciens du XVIIIe siècle. A la conception d'une prétendue construction géométrique des langues se substituait la conception de leur évolution et la démonstration que notre parler actuel n'est que l'aboutissement d'un processus de vingt siècles se poursuivant sur la phonétique, le vocabulaire, la morphologie et la syntaxe du latin, enseigné à nos ancêtres par leurs vainqueurs, adopté par eux et enrichi par toutes sortes d'apports.

Bien qu'ayant pénétré dans les Écoles Normales supérieures de la rue d'Ulm, de Sèvres, de Saint-Cloud et de Fontenay-aux-Roses, la grammaire historique ne s'est infiltrée que lentement dans les livres scolaires. Elle n'y prit place, d'abord et timidement, que dans le casier réservé aux fameuses *exceptions*. Celles-ci peu à peu apparurent non plus comme des irrégularités inexplicables, mais comme de simples survivances d'anciens usages remplacés à telle ou telle époque par d'autres, devenus la *règle*. Mais, à vrai dire, et à part deux ou trois exceptions, nos Manuels ont borné là l'utilisation des explications historiques. Certaines même, considérées comme des innovations ridicules et dangereuses, n'ont été admises que par force. Il a fallu un arrêté ministériel pour imposer aux maîtres la classification de nos verbes en trois groupes, et, bien qu'elle soit la seule admissible, bien qu'elle repose sur le développement historique de la conjugaison héritée du latin, il subsiste contre elle une hostilité sourde.

D'autre part, les progrès de la pédagogie générale, qui sont l'honneur du XIXe siècle, devaient avoir une répercussion sur la pédagogie grammaticale. Nous avons pu constater le fait surtout dans l'enseignement primaire, car les maîtres de l'enseignement secondaire, chargés des disciplines latine et grecque, aussi bien que des disciplines françaises, n'ont jamais eu pour idéal que l'assimilation de la grammaire française aux grammaires des langues mortes; c'était et c'est encore un obs-

tacle sérieux à toute amélioration dans les méthodes. Libres de ce préjugé néfaste, les maîtres de l'enseignement primaire avaient devant eux un champ tout ouvert pour des expériences intéressantes, et ils les ont courageusement tentées, réformant les méthodes grammaticales comme ils réformaient celles de la lecture, de l'écriture, du calcul, de l'histoire, etc. Abandonnant résolument l'ordre antique des parties du discours : nom, adjectif qualificatif, article, pronom, verbe, mots invariables, et aussi, pour chacune de ces catégories la définition préalable, certains se sont efforcés de découvrir un ordre de notions qui correspondît à la faculté de compréhension des enfants suivant leur âge, essayant de graduer méthodiquement l'acquisition de cette philosophie compliquée du langage léguée par leurs devanciers.

Mais, outre que ces tentatives ont été isolées, ne répondaient point à un plan général de réformes, et que certaines ont été peu heureuses, elles ne pouvaient aboutir à un résultat définitif et satisfaisant pour plusieurs raisons.

La première est la fausse conception que les auteurs de grammaires classiques n'ont cessé d'avoir des catégories grammaticales, en dépit des principes fondamentaux de la linguistique qui, depuis longtemps déjà, a assigné à chacune de ces catégories sa valeur propre. Ils s'obstinent à les mettre toutes sur le même pied et habituent les élèves à tenir des mots vides de sens, n'ayant aucune vie par eux-mêmes, comme les prépositions, les conjonctions, les articles pour aussi expressifs que les noms et les formes verbales. Que vient faire, à la fin de presque tous les manuels, cette classe des mots invariables? L'adverbe est une variété de complément circonstanciel, un nom ou un adjectif, ou la combinaison d'un nom et d'un adjectif pétrifiés par l'usage, et il avoisine les prépositions et les conjonctions qui sont des mots outils, servant à exprimer des rapports entre les mots ou des groupes syntaxiques de mots? Et que vient faire aussi, à leur suite, cette catégorie de l'interjection qui, par sa nature, reste en dehors de la structure du langage intellectuel? De même, pourquoi faire l'honneur d'une catégorie spéciale aux articles? Ne sont-ce pas eux aussi des mots vides de sens, des mots outils, des morphèmes, comme disent les linguistes, puisque dans l'état

actuel de la langue, ils servent uniquement à indiquer le genre et le nombre des noms au singulier et le nombre seulement devant les noms au pluriel? Combien notre terminologie grammaticale gagnerait en vérité et en clarté, si elle se réduisait à deux catégories, celle du verbe et celle du nom, cette dernière comprenant outre les substantifs, les pronoms ayant la valeur de substantifs, les adverbes et même les adjectifs, puisqu'il est impossible d'établir une démarcation entre les substantifs et les adjectifs et que, sans cesse, les premiers se présentent avec la valeur des seconds et les seconds avec la valeur des premiers.

Cette simplification et cette conception des catégories grammaticales orienteraient en même temps notre enseignement vers sa véritable voie. Jusqu'ici, et de par ses origines scolastiques, il ne s'est guère attaché qu'à la forme du langage. Ouvrez n'importe quel livre d'analyse, vous y constaterez que *Cherchez, vous trouverez*, et *vous trouverez si vous cherchez* sont traités comme deux phrases étrangères l'une à l'autre. La première est dite renfermer deux propositions coordonnées. La seconde, une proposition principale et une proposition subordonnée de condition, et c'est tout. On ne s'avise point de montrer aux élèves que ce sont deux formes d'une même pensée, la première plus expressive que la seconde, si on ne les rapproche d'autres formes possibles, telles que *De patientes recherches vous amèneront à trouver. A force de recherches* (ou *en cherchant bien*) *vous trouverez.* Dans tous les tableaux de conjugaison figure un futur antérieur, mais on en donne une définition unique, et l'on n'a cure de montrer que cette forme qui indique bien l'avenir dans *Quand j'aurai fini, j'irai me promener*, indique plus qu'une simple idée d'avenir dans *Mon devoir est trop difficile, je l'aurai vite fini* et ne marque plus du tout l'avenir dans *Il n'est pas arrivé, il aura manqué le train* et dans *Tu m'auras encore joué un tour de ta façon.*

Et pourtant, une fois que les enfants ont appris à classer les éléments de leur langue en verbes, noms et, si l'on veut, adjectifs, pronoms et en mots outils servant à exprimer les rapports entre les êtres, les choses et les idées, que doit être la tâche du maître? Ils ont à parler et à écrire leur langue. N'aura-t-il pas à les guider dans ces deux opérations? Pour les manuels, parler et écrire ne sont qu'un. Le doctrine traditionnelle est qu'on doit parler

comme on écrit. Soit, mais à condition que ce soit réel. Nos livres enseignent, même aux petits paysans, qu'il y a un passé simple, un imparfait et un plus-que-parfait du subjonctif, un conditionnel passé 2e forme, mais on omet de dire que personne en parlant ne s'en sert! La langue écrite, d'après nos grammaires, n'admettrait guère comme possible que le tour : *Pour moi, je n'ai pas d'argent pour entreprendre cette affaire.* Sera-t-il donc incorrect d'écrire : *De l'argent, voyons, est-ce que j'en ai, moi, pour cette affaire*? Et d'ailleurs la langue écrite, telle que la présentent nos grammaires, est-elle le reflet de l'usage actuel? En réalité, elles s'arrêtent à la syntaxe de la fin du XVIIIe siècle. Elles ignorent ou feignent d'ignorer que notre parler a fortement évolué depuis, que Michelet, Taine et Renan n'ont pas écrit tout à fait comme Voltaire, et que nos romanciers, nos nouvellistes, nos dramaturges, que l'on ne peut pourtant point rayer de la liste de nos gloires littéraires, sont loin de l'Abbé Prévost et même de Beaumarchais. Nos grammaires opèrent sur un terrain de logique pure au lieu de travailler sur une matière vivante. Et quoi de plus attirant pour le grammairien psychologue que le parler d'aujourd'hui où le vocabulaire et la syntaxe, riches et souples à la fois, se plient à toutes les nuances de la pensée! Quoi de plus utile et de plus intéressant pour nos élèves que d'acquérir ce trésor de mots et de tours que leur offre leur idiome pour exprimer faits, idées, sentiments, que d'apprendre à distinguer ce qui est trop familier ou même grossier et indigne de se perpétuer dans l'usage, de ce qui est honnête et vraiment français. Voilà quel doit être le rôle de la grammaire, si elle ne veut pas rester un enseignement presque nul, archaïque et désuet, à côté des sciences réelles qui ont su adapter leur pédagogie aux vérités qu'elles sont chargées d'enseigner, l'histoire, la géographie, la physique, la chimie et les mathématiques.

C'est à ce travail nécessaire autant qu'attrayant que M. Ferdinand Brunot convie les maîtres par le livre qu'il vient de publier, *La Pensée et la Langue* [1]; il étonnera beaucoup de gens comme les a stupéfiés il y a vingt-trois ans la Méthode de langue française Brunot-Bony, qui fut l'avant-coureur de l'œuvre actuelle et la

1. *La Pensée et la Langue*, Méthode, *principes et plan d'une théorie nouvelle du langage appliquée au français*. Paris, Masson, 1922.

contenait en germe. Mais l'auteur n'est pas de ceux qui redoutent de proclamer ce qu'ils croient être la vérité. Il fonce courageusement, tête baissée, sur les obstacles accumulées par la routine et par l'erreur.

Tout jeune, au sortir de l'École Normale Supérieure, disciple d'Arsène Darmesteter, il publiait une Grammaire historique, persuadé comme tant d'autres, que, dans cette science nouvelle, était le salut de l'enseignement du français. Mais ses études postérieures sur l'histoire de notre langue, condensées dans les substantiels chapitres qui terminent chaque volume de l'Histoire de la langue et de la littérature française et une suite de travaux sur le même sujet, l'eurent vite amené à comprendre que si le passé explique quelquefois le présent, il ne peut en rendre compte dans tous les cas, et que l'action de la Grammaire historique s'arrête au seuil de la langue actuelle, ne s'étend que sur ce qu'elle a de presque mort sans avoir de prise sur ce qu'elle renferme de nouveau et de vivant.

Et, en même temps, ses investigations dans tout le domaine de l'enseignement grammatical, depuis les débuts du Moyen âge jusqu'à nos jours, lui démontrèrent l'impuissance de cette pédagogie qui prétend maintenir dans nos écoles l'atmosphère scolastique sans permettre qu'on ouvre une fenêtre sur la vie de la langue. En 1909, il publiait un petit livre, résumé d'un cours professé à la Faculté des Lettres, *l'Enseignement de la Langue francaise tel qu'il est, ce qu'il devrait être dans l'enseignement primaire*; il y indiquait déjà nettement que, sans abandonner la méthode historique, il prenait comme objectif la rénovation de nos disciplines scolaires et traçait les linéaments d'une nouvelle pédagogie.

En quoi consiste cette pédagogie? Il la définit en quelques mots dans la Préface : « Il faut se résoudre à dresser des méthodes de langage où les faits ne sont plus rangés d'après l'ordre des signes, mais d'après l'ordre des idées. » Cela ne veut pas dire, certes, que l'on ne parlerait plus aux enfants des parties du discours, qu'on bannirait les mots *nom*, *verbe*, *préposition*, etc. Cela veut dire seulement qu'une fois acquises les notions de ces catégories, le maître ne partirait plus d'elles pour développer son enseignement. Il l'a fait jusqu'ici, et c'est là l'erreur sécu-

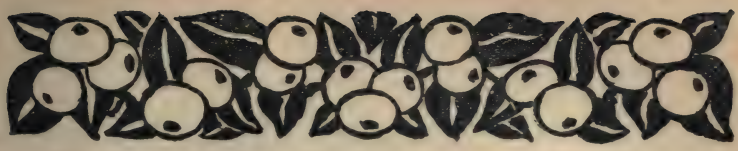
laire de notre pédagogie grammaticale. En effet, comme l'écrit encore M. Brunot, les éléments linguistiques n'ont pas une valeur constante. Ils ne sont pas partout semblables à eux-mêmes. Au centre de leur aire, ils apparaissent bien caractérisés : sur les bords ils se confondent avec d'autres. Les parties du discours sont aussi mélangées que les classes sociales. Aucun censeur n'est en mesure de donner à l'une un brevet de *conjonction*, à l'autre une petite fonction *d'adverbe*. Souvent les éléments à cataloguer se présentent en chauves-souris. Je suis préposition, voyez mon complément : je suis adverbe, puisque vous me rencontrez seul. Aussi voit-on s'écrouler à chaque instant les séparations les mieux établies. Malgré l'apparence, les prépositions elles-mêmes, en voisinant, se sont confondues : coordonnées, si l'on veut, subordonnées, si l'on préfère. »

Et, de plus, renoncer à partir des signes serait combler de graves lacunes. Nos grammaires, quand elles parlent de l'expression de la volonté, se contentent, la plupart, de signaler le mode dit *impératif*; certaines veulent bien ajouter que l'impératif, dans certains cas, est remplacé par le futur ou l'infinitif. C'est laisser de côté « tous les mots ou groupes de mots jetés en commandement : *Silence! Debout! Arme sur l'épaule!*... les demandes, les exclamations qui exigent, conseillent, supplient... les formules qui les accentuent en revendications ou les atténuent en prières,... les conditionnels et les imparfaits de demandes honteuses, toutes les inventions de la platitude, toutes les subtilités de la politesse ». La même impuissance de ces méthodes à embrasser tout l'ensemble des manifestations d'un fait linguistique, pourrait se constater dans tous les autres chapitres de nos grammaires. En partant de la pensée, et non du signe, voyez comme tout se complète et s'éclaire : « Les vingt façons de marquer la cause, compléments sans préposition, compléments prépositionnels, adjectifs, formes temporelles, propositions coordonnées, subordonnées, tout ce qui concourt à l'expression de ce rapport, est rapproché, non point, bien entendu, pour se confondre dans un chaos nouveau, mais pour se répartir par valeur et par signification, comme autant de signes, synonymes et approchants syntaxiques, *proposés au choix de celui qui pense ou qui parle*. Les outils étudiés, vient l'examen des faits entre lesquels s'établit

le rapport et de leurs modalités diverses, puis les causes certaines se séparent des causes possibles, celles qu'on accepte de celles qu'on écarte, jusqu'au point où on voit clair dans cet énorme travail de l'esprit, qui de toute part enchaîne des faits ou des éventualités, et observe leurs relations. »

Il n'est pas un canton de la langue actuelle que M. Brunot n'ait exploré à fond dans son livre. Nous ne saurions trop conseiller aux maîtres de français de le lire et nous voulons croire que, dans un avenir prochain, *La Pensée et la Langue* donnera naissance à de nouveaux manuels qui n'exposeront plus des principes de grammaire pure, mais seront des livres vivants de langue française. Certains traiteront ce vœu de chimérique. Mais nous nous permettons de leur rappeler qu'en même temps que M. Brunot publiait la *Méthode Brunot-Bony* un professeur de l'Université de Genève, M. Bally, faisait paraître un *Traité de Stylistique*, conçu dans le même esprit que *La Pensée et la Langue*, et qui est promptement devenu un livre scolaire dans toutes les écoles de la Suisse, plus prompte que nous aux réformes pratiques. S'il obtenait enfin que l'on mît son œuvre dans l'enseignement journalier du français quelques-uns des principes qu'il indique, quelle récompense pour le grand « réaliste » qu'est M. Brunot. Il n'en souhaite pas d'autre — elle le toucherait peut-être davantage encore que l'approbation des habiles qui ne peuvent manquer de signaler que *La Pensée et la Langue* est un de ces livres libérateurs qui indiquent à une science sa classification et ses méthodes. Dans le prodigieux travail scientifique qui s'accomplit de nos jours, dans tous les ordres de connaissances, par quel mystère faudrait-il que la grammaire seule refusât de se soumettre aux lois de la vraie connaissance, en persistant à ignorer l'étude désintéressée des phénomènes et en essayant d'établir entre eux des lois de raison? Ce serait si peu conforme à la tradition, à l'idéal français que nous voulons faire confiance aux maîtres de tous ordres pour faire passer dans la pratique les enseignements de ce livre fondamental.

L. Sudre.



Notes pédagogiques.

Décalogue de l'instituteur.

1° *Attire l'enfant à l'école.* — L'écolier doit venir en classe avec plaisir, s'y trouver à l'aise et s'y épanouir. L'école doit être attrayante.

Et si l'élève ne vient pas à l'école, l'école doit aller à l'élève. Si des circonstances plus fortes que leur volonté tiennent les enfants éloignés de la classe, l'instituteur doit s'ingénier pour leur fournir des moyens de s'instruire.

2° *Veille à sa santé.* — Faire avec soin chaque jour la visite de propreté et lui donner, au lavabo, les sanctions qu'elle comporte.

Couper toutes les classes par des exercices respiratoires; proscrire toute attitude défectueuse; multiplier les exercices physiques et les jeux; insister sur les leçons d'hygiène et s'assurer qu'elles ne demeurent pas lettre morte.

3° *Avant tout, apprends-lui à lire.* — Multiplier les séances de lecture. Sans lecture, pas d'enseignement. Tant que l'enfant ne lit pas avec aisance, il n'apprend rien avec goût. Et, s'il ne lit pas souvent, il ne lira jamais aisément. Pas de travail fructueux si la joie ne se mêle à l'effort. Et pas de joie pour l'écolier tant qu'il ânonne.

4° *Laisse-lui le maximum de spontanéité.* — Pas de discipline autoritaire qui paralyse les volontés. Associer les enfants au gouvernement de l'école. Les habituer à agir par eux-mêmes.

Les habituer à penser par eux-mêmes. Éviter de penser à

leur place. En français, par exemple, borner la préparation collective des devoirs à l'indication sommaire des thèmes principaux. Respecter les vues personnelles et les trouvailles d'expression.

5° *Recherche le maximum de simplicité.* — Écarter les manuels touffus. Pas de manuel du tout au cours préparatoire. Au cours élémentaire suffira souvent celui qu'auteurs et éditeurs destinaient au cours préparatoire; au cours moyen, celui qu'ils avaient préparé pour le cours élémentaire. Et ainsi de suite.

6° *Allège ton programme.* — Alléger l'enseignement grammatical de toutes les formes, règles, exceptions, définitions qui ne correspondent plus à rien dans notre langue.

Choisir, en histoire, suivant l'âge des enfants, dix, vingt ou trente faits qui « font date » et dont la date doit être sue. Puis, sur cette trame, tisser des récits vivants qui se gravent dans la mémoire en frappant l'imagination.

Restreindre, de même, en géographie, la nomenclature, mais illustrer les leçons de détails concrets.

7° *Ouvre sur la nature les yeux de ton élève.* — Organiser des classes-promenades. Prendre autour de soi les objets et les êtres qui servent de thèmes aux leçons de choses. Enrichir les musées scolaires.

8° *Adapte ton enseignement au milieu.* — A la campagne, cultiver avec les élèves le jardin scolaire; insister sur les notions applicables à l'agriculture. A la ville, sur celles qui servent à l'industrie et au commerce. Multiplier, en les variant suivant les milieux, les exercices de calcul (calcul écrit et calcul mental), de dessin, de géométrie et de travail manuel.

9° *Mets toute ton âme dans ton enseignement de la morale.* — Pas de « leçons », pas de « résumé ». De courts récits pris sur le vif, des maximes concises et fortes. Notre morale française, claire et rationnelle, de la justice et de la solidarité, mérite bien qu'on apporte à son service toute l'émotion, tout l'enthousiasme dont on est capable.

10° *Pratique toi-même cette morale.* — Organiser, pour les élèves, les anciens élèves, tous les jeunes gens de la commune, des œuvres d'instruction et de solidarité qui complètent et prolongent l'action de l'école.

Donner l'exemple de l'amour du travail et du respect des lois. Ces deux vertus, toujours nécessaires, le sont plus que jamais dans les périodes qui suivent les grandes commotions.

L'instituteur n'est pas seulement l'instructeur des enfants; il est l'éducateur du peuple. Il doit avoir conscience de la responsabilité que lui confère sa haute mission.

L'enseignement des langues vivantes à l'École normale et à l'École primaire supérieure. — Enseignons l'anglais d'Angleterre. — Ne mélangeons pas les langues. — Faisons parler les élèves.

M. Z... expliquait en anglais une illustration du livre *Tom in England.* Première remarque : à côté de ce livre, qui n'est pas mal fait, mais qui est l'œuvre d'un Français, il serait bon de mettre entre les mains des élèves un autre livre, si court fût-il, donnant de l'anglais d'Angleterre et de l'anglais d'écrivain.

Deuxième remarque : M. Z... a une tendance à répéter tout ce qu'il dit deux fois, en français et en anglais ou inversement. Ce mélange des deux langues est une erreur de pédagogie : le résultat est, avec les élèves actifs, de les fatiguer en faisant jouer simultanément des « jeux » différents de leur cerveau, et, avec les paresseux, de les dispenser d'efforts, car ils savent d'avance que le français viendra.

Troisième remarque : M. Z..., malgré une minute ou deux de lecture collective, a le grave tort de faire lui-même tout le travail. Résultat : les élèves le laissent faire.

Évitons les textes archaïques.

J'eus la très grande surprise de trouver M. X... expliquant un texte de Spenser, qui non seulement était de la génération antérieure à Shakespeare, mais qui, par surcroît, archaïsait à plaisir. Qu'aurait pensé M. X... d'un professeur d'école normale anglaise qui, après 15 à 18 mois de français, aurait donné du Marot à ses élèves?

Laissons parler les élèves.

Soit vivacité naturelle soit un peu d'énervement, Mlle Y... ne laisse ni l'élève — ni l'inspecteur — développer leur pensée, et prend sur elle toute la tâche. Il est bon qu'une maîtresse sache écouter même ses élèves avant de leur répondre.

Nécessité des exercices collectifs.

Mlle N... donne des exercices fort variés : thèmes, versions, narrations. Son enseignement oral prête plus à la critique, car si elle ne ménage pas sa peine, elle se borne le plus souvent à un dialogue entre la maîtresse et une élève, ce qui ne constitue pas une classe. Les maîtres de langues vivantes devraient ne pas oublier les exercices collectifs que pratique avec tant de succès l'enseignement primaire en général.

Varions les exercices.

Mme A... expliquait la ballade si populaire de *John Gilpin* avec l'entrain voulu. Les élèves s'y intéressaient toutes et souvent répondaient ensemble. Elle leur fit aussi résumer des fragments du poème de Longfellow *Evangeline* et la classe se termina par du chant.

Cette variété suffit à révéler un professeur d'expérience ayant le doigté du métier.

*
* *

M. B... a très bien adapté l'enseignement des petites classes en Angleterre aux besoins des jeunes Français qui lui sont confiés. Enseignement intuitif du vocabulaire, mouvements, répétitions collectives, chant, tous ces exercices variés sont pratiqués avec méthode et avec entrain.

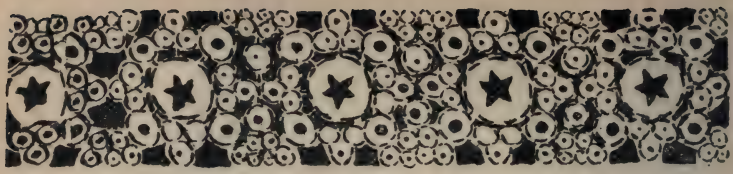
*
* *

Mme C... procédait à la correction de la composition trimestrielle; composition satisfaisante dans l'ensemble pour des élèves ayant 5 mois d'anglais. Elle les fit ensuite travailler sur

les noms de nombre et les comparatifs. J'aurais souhaité plus de variété et d'ingéniosité dans les procédés : l'enseignement mutuel par questions entre-croisées aurait ici sa place marquée et rendrait de grands services aux enfants et à la maîtresse qui en serait un peu soulagée.

*
* *

On voit tout de suite qu'on entre dans une classe heureuse : les visages sont souriants, les yeux pleins de lumière, et fixés sur le maître dans une attente confiante. Ce jeune maître mérite cette sympathie. Il est actif, ferme et persuasif, plein de ressources variées pour reconstituer la vie normale dans le milieu forcément factice de la classe. Mouvement, dialogue, commandements mutuels, répétitions d'ensemble, devinettes, chansons, il ne néglige rien des exercices appropriés à l'âge de ses débutants. Aussi les résultats sont-ils très bons.



Initiatives.

Le « cercle des institutrices maternelles » de la Haute-Garonne (Extrait d'un rapport d'Inspection générale). — J'ai très grand plaisir à signaler ici l'heureuse initiative des Institutrices maternelles de la Haute-Garonne qui ont constitué, sous le nom de « Cercle des Institutrices maternelles » une petite association départementale où sont accueillies aussi les maîtresses des classes enfantines. Les membres de l'association se réunissent le 1er jeudi de chaque mois pour étudier, en commun, les questions d'hygiène ou d'éducation intéressant les écoles maternelles et les classes enfantines ou pour assister à un exercice pratique fait par une institutrice devant ses collègues. Les institutrices viennent même de la région du Luchon et n'hésitent pas à se priver d'un jour de congé et à faire un voyage assez long et assez coûteux pour assister à ces réunions, qui ont lieu le plus souvent à l'école maternelle annexe. La directrice de cette école fait très libéralement profiter ses collègues de son expérience et de ses intéressantes initiatives. L'École annexe est ainsi vraiment ce qu'elle doit être, le centre où l'on vient entretenir et renouveler son éducation professionnelle. J'ai pu constater, en assistant à l'une des réunions du « Cercle » que la jeune association avait déjà fait un excellent travail. Ces échanges de vues et cette étroite solidarité entre les maîtresses peuvent avoir les plus heureux résultats et il faut souhaiter que l'exemple des institutrices de la Haute-Garonne soit suivi dans d'autres départements.

Organisation de l'enseignement scientifique. Atelier départemental et centre d'achat (Rapport de M. l'Inspecteur d'Académie du Tarn). — L'organisation de l'enseignement scientifique dans les Écoles normales, Écoles primaires supérieures, Cours complémentaires, Écoles primaires élémentaires et Collèges de petite importance, est une œuvre considérable dans laquelle il reste beaucoup à faire : éducation du personnel, installation des locaux (salle de tra-

vaux pratiques, de cinéma...), création du matériel et adoption des mesures indispensables pour en assurer l'entretien et le renouvellement.

Parmi les problèmes que pose cette organisation, un des plus importants est celui du matériel.

Tandis que les constructeurs n'offrent le plus souvent que des appareils surannés, incommodes ou de valeur démonstrative douteuse, dans lesquels le souci d'une fausse élégance extérieure qui paraît primer toute les autres qualités entraîne un prix de vente excessif, on trouve dans un certain nombre de lycées un matériel bien adapté aux nouvelles méthodes d'enseignement, dont la sûreté et la solidité n'excluent pas l'élégance, et qui, construits sans grands frais dans l'atelier de l'établissement, peuvent y être facilement et rapidement réparés. En particulier l'appareillage des salles de travaux pratiques et de manipulations n'existe vraiment que là où un atelier, qui a permis la fabrication, en petite série, des appareils indispensables et le montage des manipulations, assure un service rapide d'entretien et de réparation. C'est dans l'installation, dans chaque département, de tels ateliers que l'on trouvera la solution du problème de l'organisation de l'enseignement scientifique.

L'atelier départemental construirait des appareils de démonstration et pour manipulations, effectuerait le montage de ces manipulations, montage souvent délicat par suite de la nécessité d'associer convenablement plusieurs appareils, et enfin réparerait rapidement et à peu de frais les petits accidents, fatalement assez fréquents, qui surviennent aux cours des expériences.

L'atelier sera de préférence installé dans l'École normale d'instituteurs ou dans une École primaire supérieure sous la direction du professeur de sciences de l'établissement. Dans l'immense majorité des cas, un bon ouvrier en métaux constituera un personnel suffisant. Les élèves-maîtres, en s'y exerçant au travail manuel (un menuisier viendrait y donner les notions fondamentales de son métier), apprendraient à construire, à réparer le matériel et par suite à se servir plus efficacement des appareils qu'ils utiliseraient plus tard pour leur enseignement.

C'est cet atelier qui fournirait aux écoles primaires élémentaires le petit matériel scientifique indispensable, dont elles sont totalement dépourvues et qu'on ne peut songer à acheter chez les constructeurs (Cet atelier pourrait également travailler pour l'enseignement secondaire, pour les lycées de petite importance, et pour les collèges qui ne peuvent avoir une installation particulière). Il construirait non seulement des modèles classiques si j'ose ainsi dire, sur des devis et plans soigneusement étudiés par un service centralisateur, mais encore les appareils inédits dus à l'ingéniosité des professeurs et même des élèves, et qui après étude et essais sérieux, pourraient être généralement adoptés.

Ce service central fournirait des directives aux maisons de cons-

tructions d'appareillage scientifique auxquelles on pourrait demander les quelques appareils trop délicats pour pouvoir être fabriqués par nos ateliers. Il assurerait la répartition de ce matériel spécial, y compris les cinémas scolaires, dans les Écoles normales, les Écoles primaires supérieures et les cours complémentaires.

Enfin l'atelier deviendrait par tous les professeurs de sciences du département l'occasion, pour le plus grand bien de l'enseignement, de réunions périodiques, de conférences, leçons modèles, etc.

A l'atelier serait annexé un petit magasin ou entrepôt de matériel, produits chimiques, verrerie, qui fournirait très rapidement, et dans d'excellentes conditions, les écoles et les divers établissements du département.

Au début de chaque année scolaire, ou mieux encore vers la fin, la personne chargée du service de ce magasin (centre d'achat) recevrait les commandes des instituteurs et des professeurs des Écoles normales et des Écoles primaires supérieures, les grouperait pour obtenir ainsi les prix les plus avantageux, en réduisant en outre les frais de transport et d'emballage, que les maisons prennent à leur charge lorsque la commande est importante. La distribution des produits toujours facile et économique dans l'intérieur d'un département pourra être facilitée par la création de plusieurs centres de distribution auxquels les maisons de commerce adresseraient directement les envois.

Voici comment ces projets ont reçu un commencement d'exécution dans le département du Tarn.

Sur ma demande, le Conseil Général a voté en 1921 un crédit de 800 francs (j'avais demandé 2 000 francs) affecté à l'achat de matières premières pour la fabrication de matériel scientifique à l'usage des Écoles primaires et de l'École normale d'institutrices. Ce crédit porté à 1 500 francs en 1922 sera maintenu dans les budgets des années suivantes.

Par suite de retards dans l'installation des ateliers de l'École primaire supérieure d'Albi qui n'ont pu recevoir l'énergie électrique nécessaire au fonctionnement des machines outils qu'au début de 1922, la fabrication du matériel scientifique n'a pu être régulièrement organisée qu'à la rentrée d'octobre de cette même année.

Les élèves de troisième année industrielle consacrent deux séances hebdomadaires à cette fabrication dirigée par le professeur de sciences appliquées, chef d'atelier.

Sont prêts à être livrés à ce jour :

Des séries de *solides géométriques plans* en tôle épaisse.

Une série de Balances ordinaires (20) à plateaux amovibles et dont le fléau porte de 5 centimètres en 5 centimètres de petits crochets. Le fléau débarrassé des plateaux peut servir à illustrer les propriétés des leviers.

Des séries de cubes de mêmes dimensions (métaux, bois, pierre) destinées à l'exposition de la notion de masse spécifique.

Une série de rhéostat de 2 lampes pour l'utilisation du courant d'éclairage électrique aux expériences d'électricité.

Des interrupteurs. Des bobines magnétisantes servant à aimanter des aiguilles à tricoter.

Une série de pyromètres ou dilatoscopes à fil de fer.

Des supports Gay-Lussac.

Des porte-tubes à essai.

Des supports-trépieds en gros fil de fer.

Des barres d'optique ont été déjà données aux Écoles primaires supérieures et à l'École normale.

Sont en construction :

Des séries de voltamètres à électrodes de nickel.

Des redresseurs de courants (soupapes électrolytiques de Sollak) qui permettront d'utiliser le courant électrique alternatif très répandu dans le département.

Des appareils télégraphiques Morses schématiques.

Des montures pour les lentilles achetées à la liquidation des stocks de guerre.

L'aide de physique du lycée de garçons va incessamment monter des séries d'appareils en verrerie, dont les matériaux n'ont été livrés que ces jours-ci.

Vases communicants.

Appareils pour mettre en évidence les pressions exercées par les liquides.

Dilatoscopes à liquides et à gaz....

Les prix de revient de ces divers appareils sont des plus minimes; ainsi les balances (fléau en bois de 60 centimètres, plateaux en laiton, support en fer), nous coûtent 6 francs; les rhéostats de lampes : 8 francs. Les supports Gay-Lussac 3 fr. 50 et les porte-tubes à essai : 2 francs.

Ces deux derniers objets fabriqués par les ateliers de l'École primaire supérieure de Castres pourraient être livrés au commerce et la maison Hemmer-Baillaud de Toulouse est preneur de telles quantités que nous voudrons lui en fournir aux prix de 4 fr. 50 et 2 fr. 50.

Les ateliers de l'École primaire supérieure de Lavaur se chargent de la fabrication d'armoires depuis 35 francs, ainsi que ceux de l'École pratique d'industrie de Mazamet.

Centre d'achat. — A la suite des conférences pédagogiques de ces dernières années, une véritable campagne menée en faveur de l'enseignement des Sciences a décidé un certain nombre de municipalités (j'espère que toutes y viendront bientôt) à inscrire annuellement, à leur budget, une somme destinée à couvrir les frais des leçons de Sciences à l'école publique. Ces crédits variant de 50 à quelques centaines de francs (ces derniers rares d'ailleurs), ont été tout d'abord assez mal employés par des maîtres insuffisamment avertis des véritables besoins de leur enseignement.

Pour obtenir un meilleur rendement des crédits municipaux j'ai dressé une série de devis correspondants à des sommse de 50, 100, 150 francs et j'ai invité les instituteurs à adresser leurs commandes au *Centre d'achat* dont M. Levieux, directeur d'école à Albi, assure le fonctionnement.

Dès le mois d'octobre 1922 les commandes de verrerie et de produits chimiques, venues d'une cinquantaine d'écoles, furent groupées, puis passées en bloc à la maison Baillaud de Toulouse. L'ensemble, arrivé en trois expéditions a été distribué, sans frais, aux instituteurs, la presque totalité étant venus un jeudi à Albi prendre livraison de leur commande.

Un des envois a été dirigé sur Castres où une succursale du centre d'achat avec magasin de distribution fonctionne grâce aux bons soins du professeur de Sciences de l'École primaire supérieure de cette ville.

La valeur des marchandises augmentée d'une quote-part pour couvrir les frais de transport et de correspondance, touchée directement à la mairie, ou indirectement, grâce à un mandat municipal, a été ou sera versée par l'instituteur à un guichet de poste au Crédit du compte de chèques postaux 8134 Toulouse. Lorsque tous les achats seront ainsi payés, nous ferons virer le montant des commandes au Crédit du compte de chèques postaux du fournisseur.

Le conseil départemental a, dans sa dernière séance, décidé de diviser en 2 parties le crédit de 950 francs attribué au département du Tarn pour achat de matériel d'enseignement. L'une de 196 fr. 40 a été employée à l'achat de cartes murales de géographie ; l'autre de 753 fr. 60, consacrée au matériel scientifique, a servi à payer une facture de verrerie destinée à être transformée en appareils de sciences qui seront distribués gratuitement aux écoles sur les propositions des Inspecteurs primaires, comme d'ailleurs aussi les cartes murales.

L'organisation actuelle est donc la suivante au point de vue financier :

Les ateliers reçoivent :

1° La subvention annuelle du Conseil général;

2° La subvention annuelle attribuée par le conseil départemental sur le crédit ministériel pour achat de matériel d'enseignement;

3° Les recettes provenant de la vente des appareils aux écoles (Vente au prix de revient de la matière première ou même à des prix inférieurs).

Ces différentes sommes sont employées :

1° A l'achat de matières premières (métaux, bois, verrerie...);

2° A la rémunération de quelques heures supplémentaires au contremaître qui dirige la séance du jeudi, et à l'aide de physique du lycée de garçons qui vient faire le travail de verrerie et de montage des appareils de verre.

Une partie des appareils est distribuée gratuitement sur les propositions des Inspecteurs primaires.

Le Centre d'Achat reçoit :

Les versements au compte de chèques postaux 8134 T. en règlement des commandes et provenant des crédits municipaux.

Ces recettes sont employées :

1° A l'achat de produits chimiques (verrerie...) ;

2° A payer les appareils cédés par l'atelier de fabrication : en réalité à acquitter par virement d'un compte de chèques postaux à un autre, des factures de matières premières ou de verrerie.

Mais en fait il n'y a pas d'autres maniements de fonds que par le services des postes et celui de la Trésorerie.

L'examen des reçus de matériel donnés par les instituteurs au gérant du centre d'achat, des récépissés de versement au compte de chèques postaux, et des factures des fournisseurs, permettront un contrôle facile et efficace de toutes les opérations, consignées de par ailleurs sur ces registres spéciaux tenus par le gérant du centre d'achat et par le chef d'atelier.

Je crois qu'une telle organisation est appelée à rendre de grands services qui pourront s'étendre hors du cadre de l'enseignement scientifique même, par exemple, en centralisant les demandes de films pour cinémas scolaires, et en se chargeant de faire circuler dans le département des films qui actuellement font autant de fois le voyage de Paris qu'il y a d'installations cinématographiques.

Il me paraît très souhaitable que chaque département puisse être pourvu d'un semblable organisme, et aussi qu'un service central soit appelé à coordonner les efforts de tous en fournissant des directives et des conseils sous le contrôle de MM. les Inspecteurs généraux de l'ordre des Sciences.

Examens.

Certificat d'aptitude au professorat des écoles normales. *Sciences physiques, chimiques et naturelles* (Session de 1923).

11 aspirants ont pris part au concours; 10 ont achevé leurs compositions écrites; 9 ont été admissibles et définitivement reçus.

20 aspirantes ont pris part au concours : sur les quinze qui ont achevé leurs compositions écrites, 11 ont été admissibles et 10 définitivement reçues.

La commission n'a écarté en somme que 6 candidats, et la proportion élevée des admissions montre que l'examen n'a été affronté que par des jeunes gens qui l'avaient sérieusement préparé.

Sont reçus :

Chez les aspirants, 5 élèves sortants de Saint-Cloud, 4 délégués d'école primaire supérieure (un seul d'entre les neuf n'avait point passé par une école normale primaire);

Chez les aspirantes, 6 élèves sortantes de Fontenay, 2 déléguées d'école primaire supérieure, 1 élève du lycée de Besançon, 1 institutrice en congé (toutes ont passé par une école normale primaire).

C'est la première année qu'est appliqué le régime qui a scindé en deux parties l'examen du professorat des sciences. Des deux groupes qu'a constitués le libre choix des candidats, celui des candidats au professorat — sciences physiques, chimiques et naturelles — fut un peu moins nombreux que l'autre; et peut-être n'a-t-il pas réuni les meilleurs sujets. Mais il serait imprudent de tirer une conclusion ferme des indications d'un seul concours et de généraliser des impressions qui peut-être tiennent à des circonstances accidentelles. Nous avons été tentés d'expliquer par un abandon prématuré des études mathématiques si utiles à la formation de l'esprit scientifique les faiblesses et les maladresses de l'épreuve écrite de physique : chez la plupart des candidats les connaissances nécessaire à la solution des problèmes proposés manquaient de la précision sans laquelle il n'y a pas de vrai savoir et dont un bon esprit ne saurait se passer. Retenons seulement aujourd'hui que la moyenne des notes des copies des admissibles est inférieure à 10

sur 20 pour la physique, tandis qu'elle dépasse 13,5 pour la chimie et l'histoire naturelle.

Bornons-nous de même à constater que les aspirants se sont montrés sensiblement supérieurs aux aspirantes. Le total moyen des points des admis est de 187 chez les aspirants, de 169 chez les aspirantes. Au surplus ces deux nombres correspondent à des moyennes fort honorables : 13 sur 20 pour les aspirants, 12 pour les aspirantes. Et dans une élite qui comprend quatre candidats ayant obtenu plus de 14,5 de moyenne, on trouve 3 élèves de Saint-Cloud et une fontenaysienne, celle-ci se classant avec le numéro 2.

J'enregistrerai surtout, dans ce qui va suivre, les observations de mes collègues, concernant les épreuves particulières qu'ils avaient à juger.

Pédagogie [1].

La composition de Pédagogie (moyenne des notes : 10,8) n'exigeait aucune connaissance spéciale. Beaucoup de candidats — et de candidates — ont trouvé quelques idées judicieuses sur le sujet. Mais presque tous, même des meilleurs, se montrent inhabiles à manier l'abstraction dans le domaine psychologique et moral. Ils ne dominent pas les idées, ne savent pas en dégager l'essentiel. C'est ainsi qu'ils parlent à la fois comme si le texte proposait de faire découvrir tout le savoir par les enfants et comme s'il s'agissait simplement d'inciter les enfants à poser des questions sur le savoir communiqué par le maître. Ils ne distinguent pas ; de là du vague et de la confusion. — Trop souvent aussi des souvenirs de lieux communs s'interposent entre leur esprit et le sujet. On ne saurait assez leur recommander de se ménager, dans leur préparation, des lectures plus élevées que celles des manuels. — Surtout, ils sont généralement embarrassés pour exprimer leur pensée ; leur vocabulaire est pauvre, défectueux et cette pauvreté même, les fait tomber dans l'abus des locutions fâcheuses de ce temps : « mentalité », « contingences », « s'adapter », « baser » (au lieu de fonder), « nécessiter », (au lieu d'exiger), etc. De futurs maîtres de l'enseignement se doivent à eux-mêmes d'écrire leur langue avec plus de distinction.

Sciences physiques :

I. — Composition écrite [2]. — La question d'optique a été, en général, comprise et traitée convenablement. Les fautes les plus fréquentes consistent en incorrections dans le tracé des rayons : quand il s'agit, par exemple, de représenter la double réfraction du spath, le plan de la figure est mal défini et les rayons dessinés au hasard ; bien peu de copies,

1. Le sujet était commun à tous les candidats des deux sexes de l'ordre des sciences et les appréciations qu'on va lire s'appliquent à tous.

2. Le sujet était commun aux aspirants et aspirantes des deux examens de l'ordre des sciences.

en particulier, donnent l'indication exacte de la marche des rayons au travers d'un prisme de Nicol.

Trop peu de copies aussi portent mention des cas d'interférence ou de non-interférence des rayons polarisés.

Le problème dépassait manifestement la force de la plupart des candidats, et dès les premières parties, qui étaient faciles, il s'est révélé une inaptitude fâcheuse pour l'application des connaissances acquises dans le cours.

La presque totalité des aspirants ignorait l'influence de l'hystérésis dans le fonctionnement d'une dynamo.

Dans le calcul du premier résultat numérique demandé, il n'a pas été remarqué que la résistance comprise entre les balais n'était que le quart de la résistance totale du fil de la bobine.

Bien que le programme comportât expressément le moteur Gramme et le générateur Gramme, on ignorait le plus souvent l'expression du travail susceptible d'être fourni par le premier et celle de la force électromotrice du second.

Dans la dernière partie, qui devait servir à classer les meilleures copies, personne n'a su appliquer correctement les formules de Kirchhoff qui sont, elles aussi, spécifiées dans le programme et qu'il est nécessaire de comprendre pour résoudre les questions relatives aux dérivations.

La comparaison des copies des deux sections indique d'ailleurs, en ce qui concerne le problème, une infériorité très nette de la section « sciences physiques, chimiques, naturelles » vis-à-vis de la section « sciences mathématiques ».

II. Leçons. — Les candidats ne savent pas, en général, dans la description d'une expérience, s'attacher à ce qu'elle a d'essentiel, ni en déduire, d'une manière simple, la loi physique qu'il s'agit d'établir.

Beaucoup ont jugé à propos de dessiner à l'avance, sur le tableau, des figures qu'il eût été préférable de tracer au cours de la leçon : on ne saurait trop recommander aux aspirants de prendre l'habitude de dessiner ainsi, rapidement et correctement. Les figures d'optique, en particulier, doivent être faites avec soin et fidélité, le maître ayant le souci de représenter ce que voient effectivement ceux qui observent l'expérience.

Quand une expérience donne un résultat qui ne semble pas entièrement satisfaisant, le professeur doit éviter une attitude qui pourrait susciter le doute dans l'esprit de ses élèves.

Les expériences d'optique sont presque toujours parmi les plus mal disposées et exécutées : les candidats feront bien de s'y mieux exercer : qu'ils se rendent bien compte de la direction de la lumière, qu'ils mettent au point les images obtenues, qu'ils indiquent nettement, sur les figures, par le tracé des rayons, le mode de formation de ces images.

Dans les leçons d'électricité, il est fréquemment désirable que le candidat situe dans le cours le sujet à traiter, mentionne les phénomènes

supposés déjà connus et étudiés, ainsi que les unités déjà définies et adoptées, avec rappel de leurs définitions.

En regard de ces critiques, il est juste de reconnaître que beaucoup d'aspirants ont cherché, et non sans succès, à tirer le meilleur parti possible du matériel mis à leur disposition.

La moyenne des notes des leçons de physique est un peu supérieure à 11.

Chimie.

I. Composition écrite. — La composition écrite de chimie est en somme satisfaisante. Sur les 30 copies remises, 6 seulement ont obtenu une note inférieure à la moyenne et aucune n'est cotée au-dessous de 7,5.

Les candidats possèdent ordinairement bien les idées et les principes généraux. La première question (fonction acide...) a été généralement bien traitée. L'étude particulière des acides n'a pas été aussi heureuse : on connaît suffisamment l'acide acétique; mais l'acide oxalique et surtout les acides lactiques sont connus trop superficiellement. Il en est de même des aluns pour lesquels, faute de connaissances particulières, on a surtout rappelé ce qu'on dit de ces corps dans les généralités à propos du choix des masses atomiques.

Le problème, compris par de nombreux candidats, a été rarement achevé; beaucoup de maladresses compliquent les calculs numériques, auxquels on n'apporte pas du reste tout le soin nécessaire. La masse moléculaire demandée, qui était voisine de 1 000, devait être calculée, au moins, à une unité près, parce qu'une erreur d'une unité entraînait une erreur de un atome d'hydrogène.

II. Leçons. — Les candidats s'expriment avec assez de facilité et de clarté; le plan des leçons est presque toujours soigneusement établi, et souvent il est heureux; mais les connaissances sont quelquefois imparfaites, le savoir manque de pénétration et de sûreté. Il ne faut pas oublier, particulièrement en chimie organique, que les formules doivent être justifiées par des faits expérimentaux qui, seuls, leur donnent une valeur représentative utile.

Certains candidats devront prêter plus d'attention à la partie expérimentale de la leçon; il est arrivé à la Commission de se trouver en présence d'une telle insuffisance à cet égard qu'elle s'est demandé si elle ne marquerait pas une note éliminatoire. Sur 20 candidats cependant, ayant fait des leçons de chimie, 13 ont une note supérieure à la moyenne et 4 — ce sont des aspirants — ont eu 16 ou plus de 16.

Sciences Naturelles.

I. Composition écrite. — Deux sujets furent proposés, dont l'organisation et le développement devaient mettre en œuvre des qualités d'ordre très différent.

a) *Phénomènes généraux de la nutrition : assimilation et désassimilation; origine alimentaire de l'énergie; ration alimentaire; réserves organiques et leur utilisation.* Question très vaste, mais très homogène, exigeant un rapide regroupement de connaissances précises, une documentation condensée, un plan logique et, par-dessus tout, une critique serrée relative au mot « assimilation ». D'une façon générale, les copies ont donné satisfaction, et l'évolution de nos idées sur l'assimilation a été succinctement exprimée : tout d'abord simple passage des aliments à travers la paroi digestive; aujourd'hui synthèse du protoplasme. Le principal écueil, manque d'équilibre, a été judicieusement évité. Signalons une copie originale, excellente d'ailleurs, où le problème a été abordé par sa base, c'est-à-dire d'après l'étude des phénomènes vitaux présentés par les Protozoaires.

b) *Les Reptiles fossiles et leur évolution.* — Ici encore, compositions généralement satisfaisantes. Une critique toutefois : nous n'avons pas toujours trouvé au début la définition anatomique du reptile; sans cette définition préalable, l'étude poursuivie manquait de base. De même, si la plupart des formes fossiles, si originales et si variées, ont été bien décrites, des indications exactes fixant leurs dates respectives ont parfois manqué. Enfin, faute plus grave, quelques copies ne portaient aucune mention des ordres actuels, dont l'apparition remonte également aux temps secondaires (du trias au cinomanien); il est même arrivé que ces ordres ont été présentés comme les dérivés tertiaires des formes secondaires, ce qui est une erreur fondamentale.

II. Leçons. — En raison des déterminants de la pédagogie des écoles normales, et en vue d'une adaptation précise de l'examen à sa fin propre, la Commission s'est préoccupée de substituer à l'exposé verbal la démonstration concrète.

Le titre des leçons indiquait clairement ces nouvelles exigences :

« Etude sommaire du sang; observations à l'appui ».

« Le fruit : étude concrète ».

« Les Protozoaires : étude sommaire d'après quelques cultures préparées à l'avance ».

« Les glaciers, avec documents photographiques à l'appui »....

. . . . . .

Sans doute la réalisation complète de telles leçons impliquait des conditions matérielles spéciales, permettant d'accueillir favorablement les demandes présentées par les candidats. Les richesses du cabinet d'histoire naturelle de Saint-Cloud et l'obligeance éclairée de deux élèves de l'école, mis, eux aussi, à la disposition des candidats, ont fourni à ce problème une solution élégante. Au surplus, comme toutes les leçons comportaient une étude concrète, il n'a pas été fait appel à l'épreuve pratique complémentaire prévue au programme de l'examen. Mais ce précédent ne lie en aucune façon la Commission.

Les modalités ainsi instituées ont paru désorienter certains aspirants et aspirantes; les uns ont été maladroits dans l'expérimentation;

d'autres ont manqué d'habileté ou de précision dans la présentation du matériel; il en est même, et la chose est plus fâcheuse encore, qui ignoraient la signification scientifique ou la valeur démonstrative des objets mis entre leurs mains. Et pourtant, c'est à son attitude en présence du fait que se reconnaît vraiment le professeur de sciences, et non à ses qualités verbales : l'armature même du savoir importe plus ici que la masse des connaissances livresques.

A vrai dire, et pour tenir compte de la surprise qu'avait pu causer à quelques-uns un changement de front annoncé cependant par l'énumération des « démonstrations expérimentales » inscrites au programme de l'examen de 1923, la Commission s'est montrée fort bienveillante (la moyenne des notes de leçons atteint 15, dix leçons étant notées 16 et au-dessus) ; mais elle manquerait à son devoir et oublierait l'intérêt principal de l'épreuve qui nous occupe, si elle n'était décidée à accentuer de plus en plus le caractère expérimental des leçons et à juger plus rigoureusement, à l'avenir, les inaptitudes à l'enseignement expérimental et concret. En invitant les futurs candidats à retenir les avertissements qui précèdent, nous les engageons à s'inspirer davantage de l'esprit et de la lettre des programmes des Ecoles normales de 1920 : notre conseil est dicté par la pure logique — ils se préparent au professorat des écoles normales ; — mais ils trouveront, par surcroît, dans leur travail, des satisfactions et des avantages que la seule étude du livre ou du cours ne saurait leur procurer.

III. Interrogations d'hygiène. — Épreuve satisfaisante dans l'ensemble.

Épreuves à option.

Les épreuves à option n'ont pas été défavorables à la plupart de nos candidats. Est-ce à dire que tous échappent aux critiques que formulèrent si souvent les examinateurs chargés de juger ces épreuves qui réunissaient tous les candidats des divers professorats? Il semble que les élèves de Saint-Cloud et de Fontenay — et nous en comptions 11 dans notre groupe de 20 aspirants admissibles — avaient moins négligé que les autres candidats les matières à option. Mais il est certain aussi que nombre de candidats de toute origine avaient si peu le souci de ces matières pendant leur préparation, qu'ils ignoraient les programmes détaillés qui les réglementent, qu'au dernier moment ils demandaient, par exemple, à échanger le « travail manuel » contre « l'éducation physique »... Presque personne ne pouvait présenter au jury de chant la liste de 12 chants scolaires réclamée par les textes officiels. Les exercices de couture, bien que très élémentaires (pose d'une pièce à deux coins, préparation d'un ourlet piqué, boutonnière à deux brides) furent généralement médiocrement exécutés....

Nous serons moins indulgents les années prochaines, m'ont dit les examinateurs des épreuves à option.

Chronique de l'Enseignement primaire en France

Une belle lettre d'un Instituteur mutilé. — Allocution prononcée par le Directeur de l'École normale de Melun à la fête des Écoles normales de Seine-et-Marne. 17 Juin 1923.

Mesdames, Messieurs,

L'École agit efficacement sur l'esprit; elle l'enrichit et le forme. Qu'elle soit une source d'instruction et de perfectionnement intellectuel, personne ne le nie. Mais nous voudrions qu'elle fût aussi, et avant tout, un chaud foyer d'éducation. Combien ce souhait est pressant quand il s'agit de l'École normale!

Or, quand on vit tout le long du jour avec des jeunes gens, on a parfois des moments d'inquiétude et de doute. Devant les menus incidents, parfois désagréables et irritants, de la vie quotidienne, le Directeur se demande si vraiment le cœur, la volonté, le caractère ont été atteints et améliorés et si ses élèves emporteront de l'École le viatique moral dont ils auront tant besoin.

Eh bien! il faut avoir confiance. L'École normale vraiment prépare à la vie et forme des âmes. Le résultat de notre action n'est pas immédiatement visible; il faut parfois des circonstances exceptionnelles pour qu'il se révèle dans toute sa force; mais soyons tranquilles, nos efforts ne sont pas vains. Tôt ou tard la moisson lèvera et nous aurons la satisfaction de voir mûrir des épis d'une vigueur et d'une beauté qui nous rempliront de fierté et de joie.

Ces réflexions me sont inspirées par une lettre que je viens de recevoir d'un de mes élèves et que je veux vous lire.

A la vérité, cet élève n'est pas de Seine-et-Marne. Il est de l'Ardèche. Peu importe! Les Normaliens sont partout les mêmes. J'ai été professeur ou directeur dans les régions les plus variées : au Midi, au Nord,

à l'Est, à l'Ouest, j'ai trouvé partout, sous les différences superficielles, les mêmes esprits et les mêmes cœurs. Mes courageux garçons de Privas, si spontanés et si affectueux, ressemblaient à mes élèves de Melun comme des frères.

Vers la fin du mois dernier, je lus dans un journal l'entrefilet suivant :

« La croix de la Légion d'honneur vient d'être décernée à M. Lantus, instituteur à Saint-Laurent-sur-Coiron (Ardèche), mutilé de guerre.

« Amputé des deux bras, il continue à faire sa classe. Il a appris à se servir de mains artificielles adaptées aux moignons et peut, au tableau noir, tracer pour ses élèves des modèles d'écriture.

« Il corrige les devoirs avec un porte-plume fixé à un manchon et réussit à tourner les pages d'un livre.

« De plus il est secrétaire du syndicat agricole local. »

Lantus est un de mes élèves de la promotion 1904. Je me le rappelle fort bien, et à la lecture de son nom, son visage, sa démarche, sa physionomie morale aussi : timidité, docilité confiante, conscience scrupuleuse, m'apparurent avec une netteté surprenante. Lantus était un bon élève, mais non un élève exceptionnel. Il vivait trop en lui pour se manifester tout de suite avec éclat. On pouvait deviner en Lantus une force, mais ce ne fut que plus tard qu'il donna toute sa mesure.

J'avoue d'ailleurs que, bien que connaissant l'énergie de Lantus, je ne croyais qu'à demi à la nouvelle surprenante que transmettaient les journaux : un mutilé, sans mains, écrivant au tableau noir et corrigeant ses cahiers!

Or voici la lettre que je reçois de Lantus.

Je ne la lis pas tout entière pour deux raisons. D'abord, parce qu'il se montre trop indulgent pour son ancien directeur. — puis parce que Lantus, qui a cependant de bons motifs d'en vouloir aux Allemands, ne manifeste pour eux qu'une mansuétude qui pourrait aujourd'hui paraître excessive et inopportune.

Je suis cependant obligé de lire le début de la lettre, où assurément la bienveillance de Lantus exagère. Mais toute la seconde page, qui me paraît d'un grand intérêt, serait incompréhensible si je ne donnais pas le commencement.

Voici la lettre :

Saint-Laurent-sur-Coiron, le 6 juin 1923.

« Parmi les nombreuses lettres que j'ai reçues à l'occasion de ma nomination au grade de chevalier, la vôtre, Monsieur le Directeur est une de celles que je conserverai bien précieusement. Ce n'est pas parce qu'elle est rédigée autrement que les autres, c'est parce qu'elle est signée par quelqu'un dont les gestes, les paroles, la vie même ont produit, à un certain moment de mon existence, une très forte impression en mon esprit et en mon cœur,

« Quand je regarde en moi-même, je comprends fortement combien elle est délicate la tâche de l'éducateur et surtout combien il est nécessaire, pour faire vraiment œuvre d'éducation, d'être un exemple vivant d'honnêteté et de bonté. Et quelle puissance d'action possède le maître quand il est, non seulement un exemple, mais quand il porte en soi cette flamme communicative, cette ardeur courageuse pour tout ce qui est vrai et beau! Je crois bien que l'esprit, le caractère d'un homme ne sont pas des dons héréditaires. Une ou deux personnalités qui ont passé plus ou moins vite dans son existence ont suffi souvent pour orienter son esprit et pour former son caractère. Il est un moment de la vie où les impressions se gravent avec force en notre âme, et ce sont ces impressions, dont nous garderons toujours le souvenir, qui seront la base de notre formation morale. »

Je crois qu'il est difficile de définir avec plus de clarté et de foi convaincue la fonction de l'instituteur.

Mais Lantus est un modeste et tout le bruit fait autour de son nom lui cause une sorte de gêne et de surprise.

« On a fait ces jours-ci beaucoup de tapage autour de mon nom. A l'heure actuelle, ce bruit commence à s'atténuer; encore quelques rumeurs dans diverses feuilles régionales et le nom de Landus, Lantelus, Lampus [1], se contentera d'évoluer dans son rayon naturel de 2 à 3 kilomètres.

« ... Il ne faut pourtant pas exagérer; ce que je fais, tout le monde peut le faire. Je vous prie de croire, Monsieur le Directeur, que je ne suis pas un phénomène, ni un acrobate. J'ai vu bien des mutilés, et sans crainte de se tromper, on peut les classer en deux groupes sans tenir compte de la mutilation : 1° Les fainéants, 2° les travailleurs. Il en est une quantité qui ne veulent rien faire. Il ne faut pas croire que la guerre soit cause de cette sorte de veulerie! Quant aux autres qui ne peuvent concevoir la vie sans le Travail, tout leur est possible. Il s'agit d'un peu de volonté et de quelque patience.

« Malgré ma grande mutilation, je suis relativement chanceux. Je n'ai jamais été malade; mes bras proprement coupés par la grenade le sont à un endroit où les appareils ne me gênent pas. Grâce à leur longueur je peux mettre les appareils et les enlever sans le secours de personne. D'autre part, je n'ai jamais aucune souffrance du côté de mes bras.

« Hier, j'ai eu la visite de mon Inspecteur, il a été étonné en me voyant écrire au tableau; il m'a affirmé qu'il n'était pas capable d'en faire autant. Je lui ai répondu : « Vous ne m'étonnez pas, monsieur l'Inspecteur; lorsque j'avais mes mains, j'écrivais moi-même comme un chat; aujourd'hui j'écris assez bien. »

La lettre de Lantus me paraît d'une vraie beauté. Tout y est :

---

1. La presse, en répandant le nom de Lantus, ne s'est pas fait faute de l'écorcher. Celui qui le porte accepte gaiement ces déformations qui montre la vanité de la gloire.

gratitude envers l'École qui l'a formé, haute conscience de ses devoirs d'instituteur, modestie sincère, volonté d'une force tranquille et sûre d'elle-même; sentiment profond de la dignité et de la noblesse humaine.

Mais d'autre part, cette admirable lettre, seul un instituteur et un ancien élève d'École normale, me semble-t-il, était capable d'écrire sous cette forme, de simplicité un peu dogmatique.

Lantus est un idéaliste, et le réel assurément est loin de le satisfaire. Un instituteur qui ne rêverait pas d'une humanité meilleure serait-il digne de préparer l'avenir? Après avoir défini son rêve d'avenir et chanté son espoir de fraternité universelle, il affirme avec force son devoir envers la Patrie. « Lorsque nous avons compris que notre Patrie, nos libertés étaient menacées, nous n'avons pas hésité à faire le sacrifice de notre vie. »

Il est de bon ton dans certains milieux, même universitaires, de nier l'efficacité de la morale laïque. Au point de vue doctrinal elle serait inexistante et pratiquement son action serait nulle! On voit pourtant la qualité des âmes qu'elle a pénétrées. Cette foi au devoir tout pur et à la puissance de l'éducation, c'est heureusement ce qui caractérise encore les maîtres de l'enseignement primaire et les anciens élèves de l'École normale. Ils tendent de toutes leurs forces vers un idéal de concorde et d'entr'aide; ils croient au bien et à la justice plus qu'à la force et à l'argent; ils travaillent de tout leur cœur à l'éducation des enfants, sachant que, pour les centaines d'élèves dont ils auront formé l'âme, ils resteront un modèle et un appui.

Voilà pourquoi il faut être reconnaissant aux Associations amicales comme les vôtres de leur effort si heureux pour conserver bien vivant l'esprit qui est la raison d'être de l'École normale et qui, suivant l'expression de Lantus, doit être pénétré d'honnêteté, de bonté, d'ardeur courageuse pour la vérité, la justice et la beauté.

A travers les périodiques étrangers.

Italie.

1922-1923.

L'année scolaire 1922-1923 est marquée en Italie par une activité intense qui contraste avec la marche très lente des affaires publiques dans les années précédentes. L'année scolaire 1921-1922 s'était terminée sur un grand espoir. Mais la réforme tant attendue du régime des retraites pour le personnel primaire, votée par la Chambre après de longues années d'attente et de discussion en juillet 1922, échouait à la rentrée au Sénat et ne dépassait pas le stade fatal des commissions. Tel avait été d'ailleurs depuis longtemps le sort des réformes scolaires fondamentales.

Le 31 octobre 1922, après la « marche sur Rome » des troupes fascistes, le ministère Mussolini est constitué. Giovanni Gentile, professeur de philosophie à l'Université de Rome, est chargé de l'Instruction publique; il est assisté d'un sous-secrétaire d'État, Dario Lupi, jeune avocat de Florence, député fasciste de Sienne. La loi du 3 décembre donne au roi et à ses ministres « les pleins pouvoirs », c'est-à-dire le droit de légiférer par décret jusqu'au 31 décembre 1923. Le ministre de l'Instruction publique a fait jusqu'ici ample usage de ces pleins pouvoirs.

Il n'entre pas dans le rôle du chroniqueur de la *Revue Pédagogique* d'apprécier le caractère politique des événements étrangers. On se bornera donc à énumérer les actes du gouvernement en citant principalement les documents officiels.

Dès le 25 novembre, le nouveau ministre indique dans une circulaire sa préoccupation fondamentale : « Dans les derniers événements politiques qui se sont déroulés au milieu de l'anxiété de la nation, il est arrivé que dans la conscience de quelques citoyens se sont comme

obscurcis ces principes de discipline, d'ordre, d'obéissance à l'État et à ses organes légitimes, qui constituent la condition indispensable de toute société civilisée.... Et puisque l'école est un des organes les plus délicats de l'État et de la conscience nationale, c'est là plutôt qu'ailleurs que se doivent inculquer et pratiquer le respect de la loi, l'ordre, la discipline, l'obéissance intelligente, cordiale et dévouée à l'autorité de l'État. »

L'ordre, la discipline sont maintenus avec rigueur à tous les degrés de la hiérarchie; des mises à la retraite d'office, des « exonérations » d'emploi, des mises en congé de durée illimitée atteignent des fonctionnaires de tout ordre. Cinq mois après le premier avertissement, le ministre répondait aux membres du Comité de l'Union nationale des instituteurs, critiquant son projet de décret sur les retraites, par une circulaire désormais fameuse (23 avril 1923) :

« ... Je veux que les maîtres italiens sentent énergiquement la nécessité de restaurer le bon renom de la classe enseignante, terni par ces éternels calomniateurs de l'État, de cet État qui malgré sa gêne, provenant de l'accomplissement de devoirs sacrés, a élevé dans les dernières années les dépenses de l'instruction populaire de 18 à 142 francs par élève inscrit, tandis que pourtant le nombre total des élèves s'est élevé de très peu d'unités, que le nombre des diplômés est insuffisant, que le nombre des écoles à faible rendement s'est douloureusement accru et que les frais de suppléance du personnel enseignant ont pris des proportions effrayantes, sans motif justifié.

« L'État italien veut dépenser plus utilement ce qu'il dépense et qui représente la limite de ses possibilités. Pour que cette dépense fût plus utile, il n'y avait dans le passé qu'un obstacle, les faux prophètes de la classe enseignante, qui réussissaient par la force de leur nombre à intimider, spéculant indignement sur l'information insuffisante du public et des maîtres. Mais l'Italie nouvelle, consciente de ses difficultés et des défauts de son organisation, accrus par la gêne d'un budget de gaspillage, est par bonheur aujourd'hui en état de mépriser les voix insolentes des agitateurs d'antan.

« Je fais défense à mes fonctionnaires de recevoir les représentants de cette organisation.... »

Avec le principe d'autorité, le ministre veut restaurer ou développer le sentiment patriotique et le sentiment religieux.

Des circulaires successives imposent : le rétablissement dans toutes les écoles d'Italie des emblèmes religieux et du portrait du roi — l'acquisition par toute école d'un drapeau national qui devra être salué par chaque élève à la veille de chaque congé; d'autres encouragent la création dans toutes les communes de « parcs de souvenir » où les élèves des écoles planteront et entretiendront des arbres en souvenir des morts de la guerre — la participation des écoles aux collectes patriotiques, pour les aveugles de guerre, pour l'érection d'un monument commémoratif dans l'église de Santa Croce aux mères italiennes, — les pèlerinages scolaires à la tombe du Soldat inconnu.

Le grand effort du ministre porte d'abord sur la refonte de l'administration scolaire dans le sens d'une rigoureuse économie. La loi sur les pleins pouvoirs disait expressément que cette mesure extraordinaire était prise « pour réorganiser le système financier dans le but de le simplifier, de l'adapter aux nécessités du budget, de mieux répartir la charge des impôts; pour réduire le nombre des fonctionnaires, réorganiser les administrations publiques, en rendre le fonctionnement plus rapide et diminuer les dépenses publiques ».

Par décret du 21 décembre 1922, le gouvernement se donne le droit de nommer ou révoquer les directeurs généraux et fonctionnaires assimilés par délibération du Conseil des ministres et sans appel.

Par décret du 31 décembre, le ministre de l'Instruction publique fixe le nombre des fonctionnaires de son département, par catégorie et dans toutes les fonctions et prescrit de ramener graduellement avant le 30 juin 1923 le personnel actuellement en service aux chiffres ainsi établis. Le décret du 25 janvier donne les modalités de cette réduction. « Le gouvernement dispensera de leur service après avis du conseil d'administration du ministère intéressé :

a) Les fonctionnaires ou agents reconnus inaptes au service pour raisons de santé ou pour incapacité et ceux dont le rendement est insuffisant;

b) Les fonctionnaires ou agents qui ont quarante ans de services civils;

c) Les fonctionnaires ou agents de soixante-cinq ans d'âge avec moins de vingt ans de service.

« Avant le 30 juin 1923 tous les ministères et toutes les administrations autonomes de l'Etat procéderont à la revision des nominations et promotions faites depuis le mois de mai 1915.... »

Et les *falciature*, les « coupes sombres » commencent. Chaque bulletin apporte à tous les degrés de l'administration scolaire une longue liste d' « exonérations ». Un directeur général sur 5 est supprimé. Les inspecteurs généraux passent, pour le cadre secondaire, de 37 à 3; pour le cadre primaire de 10 à 3; pour ces derniers, l'un est simplement « exonéré », un autre mis à la retraite avec une promotion dans un ordre honorifique, un autre revient à ses fonctions professorales....

Pour l'administration provinciale, même simplification. La base en était le département; désormais ce sera la région : il y avait 69 *provéditeurs*, soit un par département, ils deviennent 19, gouvernent chacun de 5 à 8 départements et prennent le rôle de véritables recteurs. Mais la fonction qu'ils revêtaient et qui correspondait à celle de nos inspecteurs d'académie est et demeure supprimée. Des anciens provéditeurs, une dizaine seulement est conservée; les autres reviennent à leur chaire d'enseignement secondaire ou deviennent secrétaires des provéditeurs nouveaux, s'ils ne sont pas simplement « exonérés ». Les provéditeurs nouveaux sont choisis parmi les hautes personnalités de l'enseignement ou même en dehors. Le plus en vue, celui de Rome, est

le comte Francesco Salimei, ancien garde noble du pape, président de l'Œuvre « Reine Marguerite », administrateur des legs « baronne Franchetti », personnalité de premier rang du monde catholique romain; son secrétaire général est Marino Paroli, ancien provéditeur de Cagliari.

L'inspection primaire est réduite au tiers par la suppression de l'inspection départementale, la réduction à 110 des inspecteurs de première classe, à 150 (ils étaient 400) des inspecteurs de seconde classe. Par contre, l'inspection locale ou cantonale est renforcée : on maintient le chiffre théorique des directeurs didactiques (2 000) et des mesures sont prises pour remplir immédiatement les 700 postes laissés vacants jusque-là dans la rénovation récente de cette ancienne et fort originale institution, spécifiquement italienne. Au total 739 fonctionnaires supérieurs, sur 1898, étaient supprimés.

La réforme administrative décidée et mise à exécution, le ministre procède à la réorganisation de chacun des trois ordres d'enseignement.

Passant sous silence l'enseignement supérieur — dont la charte n'est d'ailleurs pas présentement arrêtée — on s'occupera ici de l'enseignement secondaire dans la mesure où sa réforme intéresse l'école populaire.

Par décret-loi, en date du 6 mai 1923, pris en application de la loi sur les pleins pouvoirs, le gouvernement a procédé à une réforme profonde, dans ses principes comme dans ses institutions, de l'enseignement secondaire italien. Les deux traits les plus caractéristiques de cette réforme sont : le renforcement des études classiques par l'obligation pour tous les élèves de l'enseignement secondaire (section classique, ou technique ou normale) de faire du latin au moins pendant les premières années d'études, le renforcement du contrôle par les examens, d'entrée et de sortie, dirigés par les fonctionnaires du degré immédiatement supérieur à celui de l'école à laquelle appartient le candidat (la diminution du personnel d'inspection est ainsi compensée par le contrôle des résultats de l'enseignement).

Les écoles normales faisant partie de l'enseignement secondaire reçoivent du fait de la réforme générale une charte nouvelle. Organisées par la loi Gianturco du 12 juillet 1896, objet de nombreuses critiques et de nombreux plans de réforme, elles n'avaient subi aucun changement notable depuis leur création. Mais au moment où, par suite de la mise en vigueur de la loi organique du 4 juillet 1911, de nombreux postes d'instituteurs étaient créés, on avait ouvert, auprès de lycées d'enseignement général des « cours pédagogiques » *ginnasi magistrali*, moyen de fortune pour pallier à la pénurie de maîtres.

La situation est actuellement retournée : à la pénurie a succédé la pléthore. Les ginnasi magistrali ont déversé sur les écoles encombrées un nombre toujours croissant de maîtres, réputés de seconde zone.

Par décret du 22 avril 1923, le ministre supprime les *ginnasi magistrali* à partir du 1er août 1923. Les écoles normales, devenues Insti-

tuts pédagogiques (istituti magistrali) sont réduites au nombre de 87 et leur régime est réglé par le décret-loi de l'enseignement secondaire, titre I, chapitre v, dont nous extrayons textuellement les principaux articles :

« L'enseignement normal a pour but de préparer les maîtres des écoles élémentaires. Il est donné dans les instituts pédagogiques. L'institut pédagogique comprend sept années; les premières sont le cours inférieur, les trois autres le cours supérieur.

« Au cours inférieur on enseigne : langue italienne — langue latine, à partir de la seconde année — histoire et géographie — mathématiques — une langue étrangère — dessin — éléments de musique et de chant en chœur — un instrument de musique.

« Au cours supérieur on enseigne : langue et littérature italiennes — langue et littérature latines et histoire — philosophie et pédagogie — mathématiques et physique — sciences naturelles, géographie et hygiène — dessin — éléments de musique et chant en chœur — un instrument de musique.

« Tout institut pédagogique a au degré inférieur deux divisions parallèles, un seul cours au degré supérieur. Dans 40 instituts au maximum on pourra instituer une troisième division au degré inférieur, une seconde au degré supérieur. Dans les localités, sièges d'un institut, où existera un lycée de jeunes filles, il sera permis d'instituer une quatrième division inférieure et une troisième supérieure. Il est interdit d'instituer, à côté des divisions à cours complet, des classes supplémentaires.

« Le tableau des instituts pédagogiques est donné en annexe. Les sièges desdits instituts peuvent être changés par décret royal, mais on n'en peut pas augmenter le nombre total,... »

(On notera que, par ce décret organique, les écoles annexes sont supprimées ainsi que l'apprentissage pédagogique, (conséquence logique de la doctrine depuis si longtemps professée par le ministre).

La réforme des Écoles normales est complétée et couronnée par la réorganisation des Écoles normales supérieures. Ces écoles, au nombre de deux (Rome et Florence) créées au moment où l'enseignement supérieur était réservé aux jeunes gens, étaient encore ouvertes uniquement aux jeunes filles. Le décret du 13 mars 1923 les réorganise comme suit :

« Les instituts pédagogiques supérieurs de Florence et de Rome ont la fonction et le degré d'instituts d'enseignement supérieur. Ils ont pour but : de compléter la culture des diplômés des instituts pédagogiques en les préparant à donner l'enseignement philosophique et pédagogique dans les instituts pédagogiques et les matières littéraires dans les écoles secondaires de jeunes gens et de jeunes filles, de préparer les maîtres des écoles publiques élémentaires aux fonctions de directeur didactique et d'inspecteur primaire.

« Les instituts confèrent trois sortes de diplômes : après quatre

années d'études, les certificats d'aptitude à l'enseignement de l'italien et du latin dans les écoles secondaires de degré inférieur, d'histoire et de géographie dans les mêmes écoles et dans les instituts pédagogiques — après quatre années d'études, les certificats d'aptitude à l'enseignement de la pédagogie et philosophie dans les instituts pédagogiques; à l'inspection des écoles élémentaires — après deux années d'études, la direction didactique.... »

Les instituts sont ouverts aux étudiants des deux sexes; on y entre après concours.

L'enseignement primaire élémentaire, qui sera régi lui aussi, comme l'enseignement secondaire, par un décret organique, a été tout d'abord l'objet de mesures de détail, d'ailleurs d'importance considérable.

Par décret en date du 11 mars 1923, la nomination des instituteurs est réformée. Le concours sur titres est remplacé par le concours par examen.

« Article 1er. — Le concours pour la nomination du personnel enseignant est ouvert par les communes qui conservent l'administration de leurs écoles et par les provéditeurs pour les écoles dépendant de l'administration scolaire régionale, au mois d'avril au plus tard, le registre d'inscription étant clos le 31 mai; le concours se fait sur présentation de titres et par examens écrits et oraux.

« Les examens consistent : 1° dans le développement par écrit d'un sujet de pédagogie; 2° dans des interrogations orales sur des matières à déterminer par un règlement.

« Ne sont admis à l'examen oral que les candidats ayant obtenu à l'écrit les notes prescrites par le règlement. L'appréciation des titres n'aura lieu que pour les candidats ayant subi avec succès les épreuves orales, d'après les principes établis par le règlement, lequel déterminera également la valeur à donner aux services militaires et le temps passé dans les unités combattantes.

« Art. 2. — La liste par ordre de mérite établie après le concours est valable pour une période de deux années et pour tous les postes devenus vacants à partir du 1er août de l'année où le concours est ouvert, jusqu'au 31 juillet de l'année où ce classement cesse d'être valable.... »

Il faut noter naturellement que le concours n'est imposé qu'à ceux qui entrent dans la carrière de l'enseignement. Mutations et changements se font pour les titulaires d'après les règles antérieures. Le concours imposé à tous les candidats à un poste est une conséquence de la pléthore de candidats aux fonctions de l'enseignement, de la surproduction de diplômés des écoles normales et des cours pédagogiques de gymnases, de la dépréciation des titres pédagogiques en général.

Le règlement annoncé a été publié le 12 avril. Le concours s'est ouvert le 6 août. Le nombre des candidats était de 23 763.

A la même date, 11 mars 1923, un décret a réglé le choix des manuels à l'usage des écoles primaires élémentaires; en voici les dispositions principales :

« Article premier. — Dans les écoles élémentaires et populaires, publiques et privées, ne peuvent être adoptés que les manuels compris dans les listes officielles de manuels ou les listes supplémentaires périodiques publiées par le *Bulletin officiel.* »

« Art. 2 et 3. — Dispositions d'ordre matériel : auteurs et éditeurs adressent une demande au provéditeur et y joignent cinq exemplaires de l'ouvrage et le montant de la taxe d'examen : 75 francs pour chaque livre destiné aux deux premières années; 100 francs pour chaque autre volume....

«Art. 4. — Ne sont pas admis à l'examen : *a*) les volumes destinés à des classes déterminées, rédigés par un groupe de maîtres ou d'inspecteurs; *b*) les livres anonymes ou signés d'un pseudonyme; *c*) les livres édités par une association quelconque d'auteurs appartenant tous ou en partie à l'enseignement ou à l'administration scolaire... »

En temps normal l'examen se fera par une commission locale nommée par le provéditeur; sa décision sera valable pour l'Italie entière. Par mesure de transition et pour reviser l'ensemble des manuels actuellement en usage, l'examen se fait de 1923 à 1925 par une commission ministérielle centrale. Nommée aussitôt, cette commission a terminé ses travaux pour ce qui concerne l'histoire et la géographie. Son rapport publié en supplément du *Bulletin officiel* (28 juin 1923) comprend une critique générale des manuels existant et une liste des manuels approuvés contenant une analyse et une critique détaillées de chaque volume adopté.

Par décret du 12 mai 1923 est réformé le système des retraites du personnel primaire dit *Monte pensioni.* La contribution aux pensions est fixée aux 15 p. 100 du traitement, répartie à raison de 7 p. 100 à charge des inscrits, 8 p. 100 à charge des administrateurs ou œuvres qui les rétribuent. Les anciens retraités voient leur pension augmentée de 900 francs au minimum. Les retraites nouvelles représentent une augmentation moyenne de 100 p. 100 par rapport au montant qui aurait été obtenu en 1919.

La réforme générale de l'enseignement primaire, annoncée comme imminente par une communication du 10 juin, n'est pas encore publiée officiellement. Les dispositions ci-après ont été annoncées par des communiqués (*Diritti della Scuola*, n° 31, p. 511).

« Le plan de réorganisation, ample et complexe, comprend tout le fonctionnement et le contrôle de l'école et de l'administration scolaire. On détermine clairement le but de l'instruction, qui servira de base à l'établissement des nouveaux programmes. Parmi les matières du programme se trouve l'enseignement religieux, les élèves pouvant en être dispensés sur la demande des parents. L'école primaire se compose essentiellement de cinq classes avec classes de perfectionnement dans les centres de population faible, écoles complémentaires dans les centres plus importants. L'obligation scolaire devra être portée progressivement jusqu'à la quatorzième année. »

L'obligation scolaire sera appliquée avec soin par la persuasion et par sanctions indirectes, notamment par l'abréviation du service militaire.

On prévoit une réforme des constructions scolaires, lesquelles contiendraient, — pour la première fois — l'habitation de l'instituteur, qui serait désormais obligé de résider au lieu où il enseigne.

Des dispositions nouvelles renforcent le système du contrôle par examens, la durée de l'année scolaire et des congés (le congé du jeudi subsiste), le statut personnel de l'instituteur, les questions de mutation, changement de poste, affaires disciplinaires, etc.

Le nouveau décret organique « reprenant et perfectionnant les décrets, ordonnances et circulaires des derniers mois, utilisant les expériences administratives et les vœux exprimés dans les dernières années » sera la charte fondamentale de l'école primaire italienne (*Diritti*, 30 juillet 1923).

HENRI GOY.

Les Livres.

Livres de bibliothèque.

Contribution à l'introduction de la méthode Decroly à l'école primaire, par Louis Dalhem, instituteur à Bruxelles, professeur d'orthophonie, secrétaire général de la Société belge de pédotechnie (Maurice Lamertin, édit., Bruxelles).

La méthode Decroly constate la grande variété des individualités enfantines et vise à favoriser leur développement.

De ce principe l'auteur a tiré les considérations suivantes :

a) Une grande place sera accordée aux travaux manuels « le moyen le plus puissant pour exalter et respecter les individualités ».

b) « Toute leçon comprendra des exercices où les enfants pourront affirmer leur caractère personnel. Il ne s'agira pas d'obtenir des travaux identiques pour tous mais bien des réalisations différentes pour chaque individu. »

Le moyen, c'est la *méthode des centres d'intérêt* ou de concentration, que l'auteur préfère dénommer « méthode d'association des idées ».

Le programme porte sur l'étude du milieu familier à l'enfant (école, famille, etc.) divisé en centres d'intérêt.

L'*observation* est à la base de l'acquisition de toute notion, puis vient l'*expression* des idées fournies par l'observation au moyen de l'élocution, du dessin, de la lecture, de l'écriture, du travail manuel. A titre d'exemple l'auteur donne le programme des leçons à faire dans la première année d'école (cours préparatoire), toutes les leçons étant groupées en cinq centres d'intérêt, chacun de ces centres étant subdivisé en centres plus restreints.

L'originalité du livre n'est pas dans les principes affirmés — respect de la personnalité enfantine, nécessité de l'observation sensorielle — constamment rappelés par tous les bons éducateurs. Elle réside surtout dans l'application de ces principes : *a*) dans le programme de leçons exposé dans la deuxième partie (étude du milieu au moyen des centres

d'intérêt); *b*) dans la large utilisation des travaux manuels; *c*) dans l'emploi de certains procédés, notamment enseignement de la lecture et de l'écriture par synthèse.

L'auteur procède de la méthode active basée sur l'observation sensorielle et les centres d'intérêt. Par son souci de faire agir l'enfant, il rappelle (*a*) les idées de Binet qui affirme que l'enfant « ne sait que ce qu'il a agi »; (*b*) William James et la pédagogie américaine qui tendent à affirmer que le vrai savoir naît de l'action et s'acquiert par synthèse et non par analyse.

Si nous avons quelques réserves à faire sur l'emploi de la méthode synthétique de lecture et d'écriture et si nous ne pouvons souscrire aux affirmations de l'auteur en ce qui concerne l'enseignement de la morale (« Les cours platoniques de morale ne changent en rien la mentalité des individus; le cours de morale est la bouteille à l'encre de l'éducation »); nous pouvons cependant recommander la lecture du livre de M. Dalhem. C'est un livre utile qui, dans une forme un peu solennelle et absolue, rappelle des principes pédagogiques connus mais excellents et en fournit d'intéressantes applications.

Le milieu criminel, par Georges Guilhermet, avocat à la Cour de Paris, professeur à l'école de psychologie (M. Cortes, éditeur).

Le lecteur serait déçu s'il attendait l'étude de sociologie positive et méthodique que ce titre semble lui promettre. L'auteur passe en revue les théories des diverses écoles de sociologie; il traite des rapports que soutiennent avec l'éclosion du crime les institutions économiques, la diffusion des connaissances, les conditions de la vie matérielle, de la vie domestique, de la vie urbaine. Il envisage aussi l'état actuel de la police, de l'organisation judiciaire, du régime pénitentiaire, et les réformes qu'on y peut souhaiter. En tout cela il y a à glaner des chiffres, des faits, des suggestions. Mais aucune partie du sujet n'est étudiée à fond, ni composée de façon méthodique. Ce sont des arguments pour ou contre des thèses connues, et la pensée, procédant par petits paragraphes juxtaposés, déborde à tout moment son sujet, sans le serrer de près.

Mes entretiens avec J.-H. Fabre sur l'éducation, par Louis Mathon, directeur de l'École normale d'Avignon, Paris, Delagrave, éditeur.

Ce livre est destiné à glorifier J.-H. Fabre, « éternel honneur » de l'École normale d'Avignon, et à défendre les idées auxquelles M. Mathon lui-même s'est attaché sur les enseignements de la nature et de la vie. Il faut rendre hommage à la piété du disciple; mais ni le disciple ni le maître ne nous apportent de lumières nouvelles sur les problèmes de la pédagogie. J.-H. Fabre a fait, il est vrai, une juste critique de l'enseignement dogmatique et de sa discipline autoritaire; il a foi dans les ressources que la nature offre à l'éducateur pour la formation des jeunes

esprits. Comme de telles vues sont aujourd'hui du domaine commun, l'étude en pourrait être poursuivie selon deux directions : l'une, critique, si l'on veut approfondir les problèmes qu'elles suscitent et en rechercher les applications à l'école de notre époque; l'autre, historique, si l'on préfère composer une pédagogie propre au célèbre entomologiste et l'illustrer par ses travaux. M. Mathon n'a suivi ni l'une ni l'autre; il ne fait que broder sur chaque thème des variations poétiques, qui expriment une égale admiration pour les recherches du naturaliste et pour les merveilles de la nature, mais qui se déroulent en dehors de toute logique. Et puis, on passe à côté des problèmes les plus complexes; car une vue, optimiste à l'excès, sur la nature n'est pas le tout du savoir, et dire que la nature enseigne mieux que le laboratoire ce n'est dire vrai qu'en un sens et d'un degré élémentaire de la science. D'autre part, avec l'introduction de la liberté, du jeu, des spontanéités individuelles à l'école, surgissent des problèmes dont l'examen réclame plus que des « réflexions » simplement associées.

Le gérant de la « Revue Pédagogique »,
MAX DELAGRAVE.

Coulommiers. — Imp. PAUL BRODARD.

Qu'est-ce qu'une coopérative scolaire?

(*Conférence faite au Musée pédagogique le* 21 *Mai* 1923.)
(2e *assemblée de la Nouvelle Éducation.*)

Mesdames, Messieurs,

PAR la création des coopératives scolaires de la Charente-Inférieure [1], nous nous sommes proposés d'associer les enfants, et, par eux, leurs parents et leurs amis, à la prospérité de l'École. Transformant ensuite notre but primitif en un moyen d'éducation, nous nous sommes efforcés, en outre, d'intéresser nos adhérents à leur propre développement intellectuel, moral et social. Si nous avons pensé que la prospérité d'une institution doit avoir pour premiers ouvriers ceux qui en profitent, comme ceux qui la connaissent le mieux ou la font jouer, si nous avons essayé de persuader à tous que la formation d'un homme doit se faire avec son consentement et son concours constant et non par voie d'autorité, il n'y a pas là de bien grandes nouveautés. Ce qu'il y a eu surtout, dans la tentative du personnel de notre circonscription, c'est une ferme volonté d'appliquer enfin, et de faire vivre, des idées qui datent

1. *La coopération à l'Ecole primaire* par M. Profit. Préface de M. Paul Lapie, directeur de l'enseignement primaire. Ouvrage couronné par l'Académie française, 1 vol. in-8, Delagrave, éditeur.

pour le moins du XVIe siècle, qui ont été maintes fois exprimées dans les instructions officielles et à la réalisation desquelles a vivement poussé M. Paul Lapie, directeur de l'enseignement primaire.

Cette tentative est née de la guerre. Après la guerre, il nous a semblé à tous que l'heure devait être passée des discussions théoriques. Nous avons prêté l'oreille à d'éloquents appels, aux appels résumés en cette phrase magistrale : « L'école manquerait au premier des devoirs que lui impose la guerre si elle ne faisait rien pour accroître sa fécondité. »

Accroître la fécondité de l'École, il semble bien que tel soit aussi le but de la *Nouvelle Éducation*. Dès lors, en coopérateur convaincu, très reconnaissant d'ailleurs, à Madame la secrétaire générale de son offre bienveillante, je ne pouvais qu'accepter le périlleux honneur d'exposer devant vous qui avez déjà tant travaillé à la diffusion des mêmes idées, ce que nous entendons par la coopération scolaire, comment se présente une de nos coopératives et ce que pourrait être l'École coopérative.

*
* *

Le nom même de la coopération scolaire indique une action faite en commun et cela seul est tout un programme. Dans l'École actuelle, et autour de cette école, maîtres, élèves, parents, autorités, tous vivent à part, sans lien, sans cohésion, en étrangers soupçonneux, facilement hostiles. Les gens qui passent, observateurs superficiels et esprits à courtes vues, s'imaginent volontiers qu'avec le contact journalier des maîtres et des élèves, avec les carnets de correspondance et les visites administratives, il y a là un foyer de vie solidariste. Quelle erreur!

Tout ce monde scolaire, vu de la route, ressemble assez (et personne ne se plaindra de la comparaison) au monde solaire vu de la terre, à ces étoiles de la voie lactée dont parle Sully Prudhomme qui se plaignent au poète de rester toujours seules.

Chacune de nous est très loin
Des sœurs dont tu la crois voisine.
Sa clarté caressante et fine
Dans sa patrie est sans témoin...

Examinons de plus près le monde qui gravite autour de l'École. Au premier coup d'œil, on peut constater que les astres de première grandeur n'envoient que bien peu de lumière et de chaleur du côté des petits. L'humble maison que l'esprit de parti baptisait jadis « palais scolaire » (comme s'il pouvait y avoir quelque chose de trop beau pour l'Enfant!) malgré les immenses ressources d'avenir qu'elle abrite, est aujourd'hui bien délaissée. Un peu partout des locaux exigus, insalubres, parfois dangereux, un mobilier qui date de 1830 et qui pourrait être signé : Procuste, un outillage inexistant : voilà ce dont témoignent les rapports de presque tous les inspecteurs d'académie. Là où il faudrait un vestiaire pour suspendre les vêtements mouillés par une demi-heure de marche sous la pluie et placer des chaussures de rechange, là où il faudrait une salle bien chauffée, on trouve quelques patères dans la salle de classe et des fenêtres aux vitres remplacées par du carton qui s'effrite. Assurer la fréquentation, c'est pourtant le rôle de la Municipalité; à défaut de la contrainte, elle pourrait le remplir en rendant l'École plus accueillante. M. le Maire ne paraît guère à l'École : il évite ainsi les demandes ennuyeuses. Si, par hasard, il se trouvait disposé à faire quelque chose, ses adversaires sont là pour l'accuser de gaspillage et parfois il en oublie d'assurer les réparations les plus indispensables à la conservation de l'immeuble. L'absurde politique veut qu'au lieu de s'unir chaque fois qu'il s'agit de questions intéressant le plus directement l'avenir du pays, on se trouve aussitôt divisé, prêt à se battre au nom d'un passé pourtant à jamais aboli, et qu'on choisisse surtout comme champ de bataille le domaine qui devrait, au contraire, être un terrain d'entente pour tous les Français : l'École neutre, l'École nationale.

Il paraît cependant inconcevable que les parents acceptent d'envoyer leurs enfants dans des écoles qui sont parfois des taudis et qu'ils ne disent jamais rien. C'est qu'ils n'aiment guère entrer en lutte avec l'autorité locale dont ils ont besoin; c'est aussi qu'ils ne sont pas organisés pour faire entendre leurs desiderata; c'est enfin qu'ils ont toujours vu cela, les mêmes défectuosités et les mêmes errements, et qu'ils s'y sont habitués. Ils ignorent certains dangers; ils ignorent même l'École où ils

ne vont que rarement, pour ne pas dire jamais. Et ils seraient les premiers étonnés si, demain, un de nos académiciens, faisant état des rapports envoyés au Ministre, allait clamer « la grande pitié des écoles de France ».

Et l'instituteur? Pris entre des instructions exigeantes d'une part, et, d'autre part, une municipalité indifférente ou parfois hostile et des parents ignorants, il se découragerait vite s'il ne trouvait en lui ou par ailleurs l'aide et le réconfort nécessaires. On lui dit, en effet : « Donnez donc un enseignement concret. — Et avec quoi? — Enseignez donc la propreté — Il n'y a pas d'eau dans l'école. — Empêchez les enfants de se tenir mal! » Et il a des tables sans dossier, trop hautes pour ses enfants. Au moins faites-les jouer, et sa cour (il n'en a pas toujours) est encombrée ou dangereuse. Alors, sans autre outil que le livre, sans aucun moyen de développer l'enfant, l'instituteur donnera naturellement un enseignement livresque et renoncera à la formation des habitudes.

L'École, lieu d'ennui pour lui comme pour les élèves, sera une école sans joie, où tout désir de se perfectionner s'éteint, pays de l'obéissance passive comme de la leçon verbale. L'instituteur a, sans doute, relâché les liens de sujétion de l'enfant, il n'est plus le despote impérieux qui avait pour sceptre une férule, mais il est toujours le monarque. Que regarde le maître? que pense-t-il? que dit-il? que veut-il? Voilà les sujets de préoccupation des enfants qui en viennent ainsi à oublier de regarder, de penser, de parler, de vouloir par eux-mêmes. Et c'est ainsi que, malgré toute l'affection qui, le plus souvent, finit par s'établir entre maîtres et élèves, chacun, de son côté, reste isolé dans son rôle mal compris.

Au moins ces rapports de solidarité, inexistants entre tous ceux qui s'intéressent ou devraient s'intéresser à l'École, existent ils entre les élèves? Pas davantage. Dans les écoles un peu nombreuses, les élèves ne se connaissent guère; dans les autres, s'ils apprennent à se connaître, c'est dans la cour et dans la rue. Mais en classe, chacun travaille seul et pour son compte; défense de parler, de s'aider, de collaborer : si l'on allait faire du bruit! si l'on allait copier un mot qui paraît meilleur que celui que l'on avait trouvé soi-même! Dans ce travail solitaire et sans joie

chacun cherche non à se surpasser, mais à dépasser le voisin; excité d'ailleurs par la vanité de ses parents, l'enfant fait souvent une éducation de vaniteux, d'égoïste, d'arriviste, lorsqu'il est doué d'une bonne mémoire verbale, ou devient, lorsqu'il n'a pas ce don, un apathique et un découragé, un aigri et un révolté, à moins que le métier ne le reprenne et ne le redresse à sa sortie de l'école. Pour les uns comme pour les autres quelle préparation à la vie que celle-là! On peut en juger souvent par ces simples faits : des élèves faisant des niches à leurs camarades ou troublant la classe dès que le maître a le dos tourné; des enfants qui une fois sortis de l'école, n'éprouvent plus jamais le besoin de venir y retrouver, ou le maître ou les jeunes camarades et qui, lorsqu'ils auront grandi, feront comme leurs parents et tous les adultes, se désintéresseront absolument de cette école qu'ils auraient pu aimer, si elle avait été pour eux une source de joies et de souvenirs heureux.

On a pourtant essayé d'éviter ou de pallier ces défauts de l'institution. Pour stimuler la municipalité, on a nommé un délégué cantonal, porte-parole officiel des réclamations à élever en faveur de l'installation matérielle. Pour changer le caractère de l'enseignement donné, et même l'esprit et la discipline, on a introduit à l'école cet enseignement libérateur par excellence qu'est, bien que modeste en son programme, notre enseignement des sciences usuelles. Pour créer des relations plus étroites entre les enfants, on a essayé de les associer et l'on s'est dit : pour qu'ils apprennent à s'aimer, créons des amicales; pour qu'ils apprennent à s'entendre et à s'unir, créons des sociétés diverses : de protection des oiseaux, de ceci ou de cela. Vains efforts! L'association sur laquelle on avait fondé le plus d'espoir, la mutualité scolaire, à quoi sert-elle donc dans la plupart des cas?

Ainsi le mal continue; et il est général, puisqu'à l'autre bout de la France, un inspecteur d'académie a pu parler de ces sympathies qui se dissolvent dans une atmosphère d'apathie, sinon d'hostilité, et que la coopération pourrait faire renaître. La coopérative scolaire, en effet, essaye de renouveler cette atmosphère d'apathie, elle met en contact des personnes qui ne se voyaient guère; elle suscite et réunit, dans l'école et autour de

l'enfance, toutes les activités disponibles. Et s'il est vrai que pour les étoiles :

> L'intime ardeur de leurs flammes
> Expire aux cieux indifférents.

pour toutes les flammes enfantines qui ne doivent pas s'éteindre dans l'indifférence générale, à toutes les sympathies qui s'ignorent et à tous les dévouements sans emploi, elle a fait un appel toujours et partout entendu, ainsi qu'en peut témoigner notre cher président, M. Favier.

L'union de toutes les bonnes volontés en faveur de l'École nationale, avenir du pays, voilà tout d'abord le principe de la coopérative scolaire.

*
* *

C'est, chez nous, Mesdames et Messieurs, une erreur ordinaire de croire que tout nous doit venir d'en haut, que le pouvoir central a toutes qualités pour nous procurer les amis et les défenseurs, les secours et les appuis nécessaires à l'œuvre d'éducation, une œuvre dont la difficulté n'a d'égale que l'importance. L'union de toutes les bonnes volontés en faveur de l'école, on la demande assez souvent à la législation. On invoque l'État, on croit compter sur la commune [1]; et c'est d'eux qu'on attend les amitiés héroïques ou les subsides diluviaux. L'État? Il a aidé les communes dans la construction de leurs écoles, mais il s'est ensuite désintéressé de l'entretien de ces écoles; il a fait de beaux programmes sans rien prévoir pour leur application. La Commune? L'expérience montre qu'il est très difficile d'obliger une commune à blanchir le local, à réparer les tables boiteuses, même à faire remplacer des vitres brisées. Qu'il s'agisse de sciences usuelles, de dessin, de travail manuel, de toutes matières pour lesquelles un minimum d'outillage est indispensable, s'en rapporter aux communes

1. Il n'est pas inutile de rappeler ce qu'en fait de matériel de l'enseignement la Commune doit : 1 tableau noir, 1 armoire-bibliothèque, 1 tableau du système métrique, 1 carte de France et, dans les écoles de filles, l'étoffe nécessaire à l'enseignement de la couture (décret du 29 janvier 1890). Les subventions de l'État peuvent être évaluées actuellement à 2 francs par école environ (matériel et livres de bibliothèque).

du soin de fournir cet outillage, c'est leur permettre de discuter les programmes et c'est voir étouffer dans l'œuf les plus belles espérances. C'est ainsi que le travail manuel, malgré sa haute portée éducative, était complètement inconnu dans nos écoles de garçons; c'est ainsi que l'enseignement des sciences qui n'a de vertu éducative que s'il part des faits, restait, comme les autres, un enseignement de mots, alors que, non seulement on peut en faire un enseignement vivant, mais encore en tirer, par analogie, une méthode générale d'éducation pour le plus grand profit des enfants et à leur grande joie.

Ne serait-ce pas plutôt à l'école de s'aider elle-même, pour commencer tout au moins? Une école abandonnée de tous est une école qui s'abandonne elle-même. Pourquoi donc, devant la carence de l'État et de la Commune, ne ferait-elle pas appel d'abord aux usagers? Ils sont bien jeunes, les usagers; isolés, ils ne peuvent rien. Nous avons pensé que, groupés, ils pourraient quelque chose, et il s'est trouvé qu'en réalité ils peuvent tout.

Le groupement des enfants, associés librement et avec l'assentiment de leurs parents, dans le but de créer, pour les employer eux-mêmes au perfectionnement matériel de leur école, les ressources que l'État ou la Commune ne peuvent procurer : c'est une coopérative scolaire qui débute. Mais, au fait, que peuvent les enfants?

Ils peuvent d'abord accepter de faire un petit sacrifice personnel à l'utilité commune. Si la petite cotisation mensuelle qu'ils fixent eux-mêmes et qui peut varier pour chacun avec sa situation de fortune ne dépasse pas en moyenne la valeur d'un bâton de sucre d'orge, l'ensemble de ces cotisations fait au bout de l'année une assez jolie somme, sans que personne soit ruiné. A ce premier fonds, les coopérateurs ajouteront les dons des membres honoraires, parents ou amis, recrutés par eux. Ils pourront ensuite procurer des dons en nature, objets recueillis ou instruments fabriqués par eux. Ils peuvent enfin, sous la direction de leur maître, employer leurs loisirs à recueillir des plantes médicinales ou à préparer des fêtes payantes.

Et ainsi telle école, qui ne disposait pas d'un centime, se trouve posséder, à présent, un petit budget annuel (le budget d'avant-guerre d'une petite commune a-t-on dit parfois), budget

suffisant pour l'acquisition, pour le développement et pour l'entretien des collections indispensables à l'enseignement concret, le seul que goûte pleinement et que réclame l'enfant.

C'est par le goût de l'enfant pour l'enseignement concret qu'on l'a amené au petit sacrifice initial et entraîné peu à peu à l'action. Il a suffi de lui montrer des choses, des images, des expériences, et de lui faire comprendre ainsi la différence entre l'enseignement par le livre et l'enseignement par les choses, entre la leçon écoutée passivement et la leçon où les élèves sont parties actives. Il a suffi d'intéresser et de montrer qu'il serait possible d'intéresser toujours de même, si l'on était aidé. On a d'ailleurs récompensé l'enfant en lui accordant une part de collaboration et de décision. Si le maître a dû appeler l'attention de la classe sur les besoins les plus urgents, sur les dépenses qui donneraient le plus de satisfaction, s'il a fourni les renseignements utiles, prix, qualités, adresses, les coopérateurs ont décidé seuls de l'emploi des fonds, ils ont fait les achats, ils ont rangé les objets recueillis, ils s'en servent à présent pour faire les observations et expériences simples. La coopérative est donc une association d'enfants mettant en commun des cotisations et des dons, des ressources en argent ou en nature, en vue de créer, développer et entretenir un outillage scolaire dont chaque élève, qu'il fasse partie ou non de l'association, pourra bénéficier puisque aussitôt créé, cet outillage appartient à la commune.

Des personnes timorées nous ont écrit : « Il est toujours délicat de demander de l'argent aux enfants, c'est-à-dire aux parents. » L'expérience a partout montré que lorsqu'on s'adressait directement aux parents, la cotisation était toujours jugée trop modeste. Mais, c'est aux enfants qu'il vaut mieux s'adresser et voici ce qui est délicat : créer en eux, par un premier et constant effort, l'intérêt nécessaire. Une fois intéressés, il n'y a rien à leur demander; n'ont-ils pas chacun leur petite bourse? Le 10 avril 1923 à T[1], la Présidente déclare à ses compagnes qu'il n'y a plus en caisse que 8 fr. 50; et l'on avait songé à acheter ceci et cela! Aussitôt diverses solutions sont envisagées : la plus rapide consisterait

1. L'existence d'une caisse, propriété de tous, est un élément d'union très puissant et les fluctuations de l'encaisse sont suivies avec un grand intérêt par tous les sociétaires.

à faire un don extraordinaire, chaque sociétaire versant selon ses moyens; le lendemain, la trésorière annonçait à la maîtresse qui ne savait rien, que l'encaisse s'était augmentée de 65 francs.

Mais ne voyez-vous pas, dira-t-on aussi, que tout cela est une entorse à la loi établissant la gratuité? Gratuité absolue, dit la loi. Comment oserez-vous ensuite raconter que Socrate est mort pour respecter la loi? Évidemment : Périssent les colonies et la France plutôt qu'un principe! Pour nous, nous pensons que la France doit vivre et nous avons vu pour elle un danger de mort à ne pas faire aujourd'hui un peu mieux qu'avant la guerre. Nulle part, au surplus, n'existe la gratuité absolue et nous ne pensons pas qu'elle puisse exister dès demain. La gratuité établie consiste en la suppression d'une rétribution scolaire, minime jadis, mais qui aujourd'hui devrait, par suite de l'augmentation des traitements et de la paucinatalité croissante être fixée à environ 300 francs par an. Si dans ces conditions, la cotisation coopérative de 2 francs par an est une négation de la gratuité nous demandons qu'on cesse de définir la Beauce, une grande plaine : il y a des taupinées!

Il est, au reste, à côté du principe de l'égalité qui a inspiré l'établissement de l'école gratuite des principes tout aussi respectables : la liberté, la fraternité. Liberté de disposer de ses économies et d'agir, fraternité à développer chez nos élèves tout d'abord. Pourquoi empêcher ces enfants d'acheter ces friandises nouvelles, chlorate de potassium, etc. et de les acheter en commun?

Des juristes (nous en connaissons de très distingués) nous ont encore demandé : Sous quel régime fonctionne cette association? Mais sous le régime de l'amusement parbleu! De l'amusement et de la joie puisqu'il s'agit non de personnes, mais d'enfants. Nos enfants ont bien le droit de jouer à l'assemblée générale, à l'élection, etc. ; rien ne leur interdit, pas plus qu'aux notables de la Ferté-sous-Jouarre, de constituer une cagnotte et d'en employer les fonds à acheter ce qui leur plaira : un diapason, une loupe au lieu de petits sacs de fondants ou de bâtons de sucre de pomme. Cependant, ils manient des sommes parfois effrayantes? — Oui, mais tout en réservant la part à faire aux dépenses imprévues, ces sommes sont aussitôt employées et

les objets achetés deviennent *ipso facto* propriété communale. Disons, si l'on veut, que la coopérative scolaire est une association libre. De telles associations se forment, sans déclaration ni autorisation préalables. Deux conditions sont seules requises : un but licite, l'accord entre les parties. Elles peuvent mettre des fonds en commun, mais sans avoir le droit de rien exiger de leurs adhérents, elles ne peuvent ni thésauriser ni posséder.

Et voici ce qu'ont pu faire les enfants de notre circonscription conseillés par un personnel intelligent et dévoué : 221 musées richement pourvus, 16 installations cinématographiques[1] pour 45 classes, plus de 150 postes de propreté dont quelques-uns avec service dentaire, 8 cercles populaires dont 4 avec radio-concert, cantines scolaires, petits ateliers, cartes, livres de bibliothèque, etc., tous résultats dont notre cher Président et ami pourra dire la rapidité avec laquelle ils s'obtiennent, puisque ses résultats à lui, après quelques mois, sont déjà remarquables. Et l'organisation une fois sur pied peut, au reste, produire incessamment des ressources à appliquer successivement à toutes les améliorations matérielles désirables, à tout ce qu'exige l'existence de ce facteur indispensable de progrès : l'argent !

*
* *

Mais ce qui vous intéresse spécialement dans l'œuvre coopérative, ce sont les résultats éducatifs obtenus ou à obtenir.

Eh bien si, dans la presse, les seuls résultats matériels ont pu être qualifiés d' « impressionnants », ils ont dû d'abord impressionner les enfants, leur faire sentir vivement la puissance de l'union, les inciter à s'unir davantage et pour d'autres buts.

La coopérative scolaire est ainsi devenue d'abord tout naturellement l'union pour l'éducation intellectuelle. L'acquisition d'un outillage ayant pour conséquence l'adoption de méthodes nouvelles, moins faciles pour le maître que la méthode livresque, il était de toute nécessité que la coopération des élèves s'étendit à l'enseignement lui-même et qu'elle vînt en aide au maître qui ne saurait tout faire.

---

1 21 aujourd'hui

Pour les leçons de sciences, les coopérateurs, le bureau, dûment stylé, procurent les objets qui n'ont pu trouver place dans le musée, préparent les appareils et font eux-mêmes les expériences les plus simples. Nous n'avons plus la crainte de leur voir briser des instruments fragiles : ils peuvent, au besoin, les remplacer et ne faut-il pas qu'ils deviennent capables de s'en servir. Pour les autres leçons, histoire, instruction civique, etc., les coopérateurs recherchent, collectionnent et classent images et documents; ils établissent des dossiers d'où ils tireront les pièces à exposer à la planche d'observations placée sous le préau où chacun peut, à loisir, longuement et librement, les examiner en échangeant avec les camarades des impressions personnelles qu'il sera habitué ainsi à exprimer en classe. Ils signalent des buts de promenades intéressantes. Ils organisent des enquêtes spéciales confiées à des commissions ou à des équipes qui rendront compte. Ils iront ainsi à la découverte de leur pays, trop souvent ignoré; ils ont trouvé déjà des choses curieuses, des minerais rares, des minières même. Ainsi partant de l'observation personnelle pour arriver, sous la direction du maître, à la formation de la notion dont le livre ne sera plus que l'expression simplifiée, ils suivront véritablement la seule route naturelle qui conduise à la fois à l'acquisition durable des connaissances et à la formation de l'esprit.

Et cette route, ils la suivront joyeusement. Tout serait changé si, même suivant cette voie, le maître agissait seul. L'expérience qu'il fait n'est pas leur expérience; si elle rate, ils en rient. Si c'est eux qui la manquent, au lieu de rire, ils s'acharneront à la recommencer. Bien plus, l'expérience faite en classe par l'un d'eux est souvent répétée par tous à la maison. Dans l'une des communes où je passai l'an dernier, on avait installé sur la planche à observations de longue durée un aquarium pour l'élevage des salamandres aquatiques; mais il y avait des salamandres dans toutes les maisons du village! elles ne sauront même jamais ce qu'elles me doivent : « Eh bien! les enfants, qu'avez-vous observé? dis-je en voyant l'aquarium. — Monsieur, elles changent de peau à peu près tous les huit jours. — Et encore? Monsieur, les grosses mangent les petites. — Oh! Oh! cela est plus grave. Comment vous expliquez-vous cela? — C'est, sans-doute, leur habitude. — Oui,

comme l'habitude de certaines peuplades de l'Afrique qui mangent la chair humaine parce qu'elles sont incapables de se livrer à l'élevage des animaux. Que donnez-vous donc à manger à vos salamandes? — Rien. — Comment, rien? et vous vous étonnez? Vous n'avez pas songé qu'il leur fallait quelque chose? N'avez-vous pas des livres d'histoire naturelle dans votre bibliothèque? » Dès le soir des nourritures abondantes affluaient partout : la gent tritonne était sauvée, à la grande joie des enfants qui prenaient ainsi une leçon non seulement de sciences, mais de réflexion et de méthode.

L'éducation morale ne saurait avoir de meilleur fondement que l'éducation intellectuelle comprise de cette façon : l'action personnelle entraînant la réflexion. Une coopérative scolaire peut faire mieux encore en réalisant l'union pour l'éducation mutuelle de ses adhérents. Entre des élèves soumis et un maître qui règle tout et toujours commande, il y a souvent, sous un ordre apparent, un désaccord profond. Même les meilleurs maîtres connaissent la tendance des jeunes gens longtemps tenus en bride à s'émanciper au sortir de l'école. Le souci d'associer les enfants à la discipline a parfois incité à désigner, parmi eux, un surveillant général et à répartir des services par voie de roulement. Ce n'est pas encore cela qui peut améliorer la conduite. La discipline doit être intérieure plutôt qu'extérieure. Avec ses fonctionnaires élus, et par son esprit même, la coopérative scolaire s'est révélée, à l'usage, comme l'organisation la meilleure. Par elle, une conscience collective de la classe naît et grandit; en cette conscience collective, mieux qu'en tous les discours du maître, mieux qu'en toutes les injonctions de ses délégués ou de délégués désignés par roulement, l'enfant trouvera les clartés et les impulsions dont il a besoin, les récompenses ou les punitions que sa conduite aura méritées ou encourues. Cette conscience collective peut d'ailleurs formuler sa loi; les coopérateurs peuvent établir des règlements, créer des traditions. Ces règlements et ces traditions auront beaucoup plus de chance d'être respectés ou suivis que s'ils étaient imposés, puisqu'ils sont délibérés et acceptés, et que chacun se sent solidaire de leur exécution, intéressé personnellement au bien voulu par le groupe et responsable devant les coassociés.

La coopérative scolaire crée le milieu social indispensable à la formation des bonnes habitudes. Prenons quelques exemples :

Actuellement l'École est sale, une femme mercenaire, et qui souvent ne sait pas balayer, vient, deux fois par semaine, enlever « le plus gros ». Seuls les coopérateurs peuvent décider que leur école sera propre.

« Cette école leur avons-nous dit bien souvent, est votre maison à vous, la maison des enfants.

« Elle sera ce que vous voudrez qu'elle soit. La voulez-vous propre, gaie, riante? la voulez-vous aimée de vous-mêmes et de vos parents, regardée avec considération par les autorités : tout cela dépend de vous seuls. Si vous voulez que votre école devienne la belle école où l'on aime venir s'asseoir, travailler, étudier en commun, vous savez ce qu'il faut faire « formez des commissions « d'études, établissez vos règlements, nommez des équipes d'exé- « cution. » Et nous avons vu alors des tâches, qu'on regardait naguère comme des corvées haïssables, devenir un plaisir et un besoin pour les enfants[1]. Il n'y a plus aujourd'hui de parents protestant contre ces travaux, car toutes précautions sont prises par la coopérative et tous s'aident au lieu de crier et de se chamailler comme auparavant.

Tout surpris d'un tel changement, le maître observe parfois une activité extraordinaire de la part d'enfants qui lui semblaient apathiques, mais qui sont, à présent, commandés et dirigés par des chefs élus en qui s'incarne la volonté du groupe et qui savent justifier à la fois, et la confiance du maître et la confiance de leurs électeurs.

Actuellement, l'École est aux mains d'un monarque dont la seule volonté compte, dont la seule intelligence peut comprendre

1. A V..., un beau matin, l'instituteur est réveillé par le bruit d'une brouette roulant dans la cour. Sur l'ordre de leur Président, les grands élèves, munis de houes et de pelles sont venus d'eux-mêmes, avant la classe, nettoyer la cour et enlever les pierres et les herbes du pourtour. A T..., le lundi de la Pentecôte, conduites par leur Présidente, les grandes élèves viennent avec des baquets et des serpilières nettoyer leur école. « J'ai été si contente de ce mouvement spontané que je les ai fait aider par ma femme de ménage. » — Aux N..., les coopérateurs ont demandé à la Municipalité de scier eux-mêmes le bois destiné au chauffage de la classe : ils ont ainsi bénéficié de la somme allouée dans ce but.

tout, dont le seul jugement est sage. L'expérience coopérative montre pourtant que, là encore, M. tout le monde peut parfois avoir autant d'esprit que M. de Voltaire. Le jury d'enfants élu pour examiner et juger les exercices du dessin, les travaux manuels, etc., se trompe rarement et en tout cas, sous la direction du maître, il apprend à ne pas se tromper. Cette confiance dans les lumières grandissantes de l'enfant ne peut-elle être étendue aux forces neuves de sa volonté? La loi de toute monarchie est l'uniformité; quelle heureuse diversité que celle qui consisterait à donner plus souvent à choisir entre des exercices variés : récitations, rédactions, etc., de façon que chacun pût se développer dans le sens des préférences voulues par sa nature! La coopération qui permet de faire répartir facilement les tâches peut organiser l'étude complète d'un sujet sous ses aspects divers et dans chacune de ses parties : monographie d'un animal, ou d'un métier, étude du pays, etc. Quelques travaux intéressants étant produits, voilà l'utilité du travail démontré, et le besoin même de l'étude créé chez l'enfant.

Actuellement, l'École est sans discipline véritable. D'excellents maîtres très écoutés cependant, eux présents, ne peuvent quitter un instant leur classe sans que les enfants soient capables de refréner leur désir de se taquiner et de faire des sottises. Mais des coopérateurs à qui l'on a su faire confiance, que l'on traite, non en gamins, mais en collaborateurs, qui d'ailleurs se surveillent mutuellement et cependant se sentent libres, sauront se conduire seuls, hors de la présence du maître.

La discipline devient ainsi tout intérieure, l'enfant comprend qu'il doit justifier la confiance mise en lui, rester digne de la liberté concédée et il sent, pour le maintenir dans les sages résolutions, la conscience collective et l'action du groupe. Il faut voir tout ce petit monde, silencieux lorsqu'il le faut, gai lorsqu'il convient, attentif toujours. Il faut voir, la classe finie, pendant que le maître range ses papiers, toute une classe se lever, évoluer, sortir sans un mot, sous l'action d'un seul président (ou, en son absence, du secrétaire), quitter l'école en saluant le maître, rompre les rangs au bout de l'avenue en saluant son Président.

Quelle discipline vous avez! disait-on un jour à l'un de nos maîtres. — De discipline, je n'en ai plus au sens où vous l'entendez;

ce sont les élèves qui en ont une à présent : eux-mêmes l'ont créée et ils y tiennent d'autant plus.

Tous les maîtres n'y réussissent pas d'emblée. Ils ont contre eux l'idée que se font de leur rôle les élèves. La France ne pouvait croire Napoléon quand il parlait de liberté pas plus que l'Europe quand il parlait de paix. D'autres fois on ne sait pas, sans faire de pression, avoir un bureau capable d'obtenir ces résultats. Et pourtant le beau rôle d'éducation civique à jouer pour le maître que de faire ressortir, à l'occasion, les qualités que doit posséder un élu, un chef. L'électeur doit-il faire fi des idées et du caractère des candidats pour n'écouter que le sentiment? Tel camarade est certainement le plus aimé, mais il n'a pas d'énergie et l'on préfère souvent ceux qui ne réagissent jamais. Donnez-lui donc le prix de bonne camaraderie, mais la présidence exige de la décision plutôt que de la bonasserie, et plutôt qu'une vague sympathie un désir ardent de se dévouer à autrui ainsi que des aptitudes à commander sans froisser [1]. Il est vrai qu'à la longue l'exercice même des fonctions d'autorité peut transformer l'être humain.

C'est le cas d'un de nos jeunes présidents dont le père venait dire à l'instituteur, il n'y a pas trois mois : « Je ne sais pas ce que vous avez dit à mon fils, mais il n'est plus le même; il ne faisait rien à la maison, il est maintenant aux petits soins pour nous. » Le président avait simplement transporté dans la famille les habitudes d'ordre, d'activité, de dévouement créés par l'exercice des fonctions coopératives. Il semble donc bien que la coopérative scolaire, d'abord simple groupement créé pour procurer des ressources à l'école, soit devenue ensuite une organisation de choix pour l'éducation mutuelle de nos enfants. Elle a pu changer l'atmosphère de l'École et y renouveler la conception de la propreté, du travail, de la discipline; là, où il n'y avait qu'individualités isolées, bruyantes et taquines, elle a créé un milieu social où les heurts s'atténuent devant la nécessité enfin comprise de s'aider les uns les autres, un milieu où une discipline libérale et tout intérieure s'instaure sur la base de la solidarité et du bien commun.

---

1. ...Jusqu'à présent les plus jeunes votaient, sinon au hasard du moins au gré de leurs sympathies particulières.... Cette dernière séance me les a montrés beaucoup plus réfléchis, beaucoup plus conscients du rôle de chaque élève (Rapport de juillet 1923, Ecole de Brie).

Il y a quatre mois seulement que j'ai lu pour la première fois *L'École et l'enfant* de John Dewey, un des livres choisis de la Nouvelle Éducation et dont j'avais vu le titre dans ses bulletins mensuels. Au risque d'être comparé au nouveau riche qui se cherche partout des portraits d'ancêtres et se fait une généalogie, il me semble bien que la coopérative scolaire créée dans un but pratique, la constitution et l'entretien de l'outillage dans un but intellectuel, l'emploi facilité des méthodes rationnelles, réalise, au surplus, un but émotionnel extrêmement prenant et de tous les instants, et qu'ainsi elle réponde pleinement aux principes posés par l'illustre penseur américain :

« L'école n'a pas d'autres fins que de servir la vie sociale.... La seule manière de se préparer à une tâche sociale est d'être engagé dans la vie sociale.

« Il est de toute nécessité que l'enfant s'intéresse à la prospérité d'une communauté d'un intérêt pratique et intellectuel aussi bien qu'émotionnel, qu'il perçoive ce qui maintient l'ordre et assure le progrès de la société, qu'il désire y contribuer activement. »

*
* *

Je ne voudrais pas, Mesdames et Messieurs, abuser de votre bienveillance, mais ne dois-je pas répondre aux objections encore possibles.

On dira : l'organisation coopérative peut-elle durer? L'outillage scolaire étant au complet, sa première raison d'être, l'intérêt pratique, n'existe plus. Puis les enfants peuvent se lasser : il leur faut sans cesse du nouveau, n'en fût-il plus au monde?

Ne craignons point que l'École soit jamais trop riche ; outre qu'il faut toujours entretenir les collections réunies et pourvoir aux menus frais, que de choses on peut faire avec de l'argent : secours aux enfants pauvres, aux orphelins, colonies de vacances ou voyages d'études, etc. Ne craignons pas que l'intérêt languisse jamais. Tout ce qui intéresse l'école est du ressort de la coopération. L'association peut s'occuper de la protection des nids, comme de l'hygiène, de la bibliothèque comme du musée ; elle peut s'affilier à la Ligue maritime, comme à la Ligue antialcoolique, à une société mutuelle contre les accidents possibles, aussi

bien qu'à l'œuvre des pupilles de l'École; elle peut aussi bien qu'instruire les esprit, porter les cœurs à la bonté. Son personnel grandit et change d'année en année; son bureau est renouvelable tous les ans; suivant l'esprit du moment, des buts nouveaux peuvent être proposés à chaque renouvellement. Et même lorsque l'organisation a fait ses preuves et que l'esprit coopératif s'est développé, l'intérêt peut être renouvelé suivant le programme même des leçons et suivant les saisons et les circonstances. En plus du but général, des buts spéciaux peuvent être poursuivis par des commissions d'études et des équipes d'exécution. On pourra s'occuper :

En octobre, du nettoyage et de l'embellissement des locaux;

En novembre, de l'outillage scolaire et de la cuisine coopérative;

En décembre, de l'enrichissement de la bibliothèque et des abonnements;

En janvier, de la propreté corporelle et des soins à donner aux dents;

En février, des travaux manuels et des menues réparations à faire dans l'École;

En mars, de l'installation des petits jardins et de la plantation des arbres;

En avril, de la protection des nids;

En mai, de la destruction des insectes;

En juin, de l'organisation d'une ligue de bonté, etc.

Ainsi les enfants passent d'un jeu à un autre, on continue le jeu qui plaît; si un jeu a cessé de plaire, on passe à un autre : d'autres le reprendront plus tard. Ainsi la coopérative est un cadre commode que les suggestions du maître sauront faire remplir suivant les circonstances, de façon à fournir toujours à l'esprit mobile de l'enfant un intérêt suffisant.

Ceux qui ne connaissent que l'École maussade diront encore : tout cela amusera peut-être les enfants; mais pour les faire travailler et pour les élever, il faudrait voir. Voyons donc : il n'est rien de tel que l'exemple. Je ne voudrais pas que vous puissiez croire que toutes nos écoles vont du même pas; si la première partie de notre tentative a déjà réussi, la seconde est une œuvre plus difficile et plus longue. Mais déjà des îlots sont consti-

tués d'où rayonnent les exemples et les preuves frappantes. Je vous demande la permission de vous présenter un de ces îlots.

C'est, tout là-bas, au fond de la Saintonge, une petite commune de mille habitants. Il y a dix ans, l'École de garçons — école à un seul maître — avait une moyenne annuelle de 70 absences par élève inscrit et elle présentait au certificat un ou deux élèves qui n'étaient nullement assurés de réussir. Il y a cinq ans, un maître, que nous avions apprécié ailleurs, y était nommé. Au bout de l'année, il déclarait : « Je veux bien travailler, mais il faut d'abord qu'on m'envoie les élèves régulièrement; je n'ai pu obtenir cela (la moyenne des absences par élève s'était abaissée à 60). La municipalité ne veut d'ailleurs me donner aucune satisfaction : je demande mon changement. »

Quand vint un troisième maître, l'idée de la coopération scolaire était lancée; il se mit résolument à la besogne.

Le musée, fondé de toutes pièces en 1920, agrandi en 1921, était complété encore en 1922; une cantine coopérative fonctionnait bientôt; un cinéma était installé, un cercle populaire fondé, doté de la T. S. F., du phonographe, etc. Au bout de trois ans, l'ensemble des installations pouvait être évalué à 4 000 francs.

Cependant par l'intérêt suscité, par l'emploi de méthodes plus rationnelles et plus attrayantes, les enfants étaient à présent attirés vers la belle école : la moyenne des absences par élève tombait de 60 à 18 l'an dernier; elle est de 6 pour les six premiers mois de 1922-23.

Et la municipalité, jadis indifférente, à présent conquise par l'activité de ces enfants que leurs parents ne réussissent plus à retenir sous le moindre prétexte, faisait cimenter les préaux, tracer une belle avenue, réparer le logement, remplacer les tables antédiluviennes par des tables modernes; demain, elle fera agrandir les fenêtres sur le jardin, car on ne craint plus, dans cette école, l'inattention des enfants. Elle a fait plus, sur l'initiative de l'École, elle a fait transformer la vieille halle aux grains aujourd'hui inutilisée en salle de fêtes et de conférences où l'on peut lire, dès l'entrée, cette inscription : Honneur à l'École!

Ah! l'on a perdu dans cette école beaucoup de temps, que d'autres auraient employé au bourrage des crânes; mais on a fait prendre des habitudes d'ordre et de propreté, d'observation et

de réflexion, d'initiative et de volonté. Oui on a perdu du temps, mais il n'y paraît pas trop puisque cette école est une des mieux tenues du département, puisqu'on y fait, chose rare, de l'éducation, puisque, chose surprenante, l'instruction n'en a pas trop souffert. Examens du certificat 1920, 4 présentés, 4 reçus; 1921, 6 présentés, 6 reçus; 1922, 8 présentés, 8 reçus. Le 11, le 16 et le 18 mai dernier cette école, facile d'accès, a été visité par M. l'Inspecteur d'Académie et par les deux Écoles normales.

Et si l'on a perdu du temps dans nos écoles, on a gagné les parents avec les enfants. Déjà, en effet, un peu partout sont tombées les préventions contre une instruction moins livresque et plus pratique, et contre des nouveautés telles que l'enseignement scientifique ou le travail manuel. On commence à se rendre compte autour de nous que les amusements introduits à l'école par la coopérative scolaire ont une portée plus sérieuse qu'il n'y paraît, que l'instituteur travaille intelligemment, qu'il obtient de meilleurs résultats et que les enfants sont à présent plus appliqués et mieux élevés. Et d'ailleurs, dès le début la glace a été rompue entre l'École et les parents par les fêtes de la coopérative scolaire. C'est un peu de lumière et c'est un peu de joie que la petite association a rayonné autour de l'école par ses représentations populaires. Qu'on songe qu'au cours des cent cinquante fêtes environ, on a pu donner plus de trois cents pièces de théâtre, sans parler des récitations et de la musique et que cela suppose, pour les anciens élèves et pour les adultes, de nombreuses séances d'études et de répétition dont le bénéfice est certain[1]; et qu'ainsi la coopérative est apparue comme l'organisatrice possible des loisirs ruraux. Qu'on songe aussi à ce que cela suppose, en plus des concours pécuniaires, d'efforts et de dévouement chez tous ceux qui, en dehors de l'école comme à l'école, ont contribué à assurer le succès de ces représentations, soit en venant diriger les chœurs ou tenir le piano, soit même en montant sur la scène comme tel poète folkloriste dont le concours gratuit nous a été précieux, ou comme tel vieillard de soixante-dix ans apportant la note chevrotante de sa chanson de grand-père.

---

1. V. *Rev. pédag.*, août 22, p. 146, août 23, p. 134.

C'est là la reviviscence d'une amitié qui se mourait faute d'occasion de se manifester : cette amitié rajeunie, nous a comblé de plaisir.

*
* *

Et maintenant, Mesdames et Messieurs, aurai-je réussi à vous donner une idée suffisante des buts visés par la coopérative scolaire de ce qu'elle a fait, de ce qu'elle est capable de faire. Ce qu'elle a fait? nous avons essayé, de nos mains maladroites ou avec des photos d'amateurs, de le matérialiser en quelque sorte devant vos yeux par les dessins de notre exposition[1]. Il y a là, Mesdames, dans ces scènes enfantines des choses que vous goûterez; je cite seulement celle-ci : Pour que les Jean Macé de demain n'aient pas « froid dans le dos » quand la loi accordera le suffrage des femmes, la petite coopérative, vous l'avez vue, a commencé par mettre le bulletin de vote aux mains des jeunes filles; nous avons même dans les écoles mixtes, de jeunes présidentes, de jeunes trésorières, qui s'acquittent parfaitement de leurs fonctions. Et ainsi, sans tapage et dans le plus grand calme les filles, comme les garçons, se préparent à la vie civique et sociale.

Ce que la coopérative est capable de faire encore? Déjà des hommes éminents voient en elle comme l'essai de la personnalité civile de l'École. M. André Balz, le président de la Presse de l'Enseignement, y voit la base de l'organisation future des caisses des Écoles presque partout inexistantes[2]. Me permettez-vous, et cette fois je termine, de me livrer moi-même à quelque rapides « anticipations ».

Voici un simple groupement d'enfants qui s'est révélé soudain comme une force capable de transformer une école, matériel, méthodes, éducation, au point que ceux qui avaient déjà vu cette école ne la reconnaissent pas[3]; voici un groupement d'enfants qui s'est imposé à l'attention de parents hostiles à toutes les nou-

---

1. Parus et à paraître dans la *Revue de l'Enfance*, rue Boissy-d'Anglas, Paris.
2. *Manuel général*, 7 oct. 22, 4 nov. 22, 16 juin 23.
3. Nos deux premières expositions de travail du bois ont vivement surpris et intéressé les parents

veautés et qui leur a fait regarder ces nouveautés, d'abord avec curiosité, ensuite avec intérêt; voici un groupement d'enfants, qui bien plus puissant que l'instituteur dont si facilement on suspecte les meilleures intentions, a, le succès étant venu, obligé en maint endroit, la municipalité à changer d'attitude devant l'école organisée. Que ne pourrait donc pas ce que j'appellerai « la plus grande coopération »?

La petite société a déjà de nombreux membres honoraires; les premiers cercles populaires, prolongements naturels des coopératives, ont été fondés; mais il n'y a pas encore une union assez étroite entre tous ceux qui doivent ou peuvent coopérer au grand œuvre de l'Éducation nationale. Or, si, dans certains départements, des associations de pères de famille ont pu se former pour contrôler dans un esprit de défiance et d'aveugle hostilité, l'enseignement donné dans les écoles publiques, pourquoi donc des associations analogues ne seraient-elles pas constituées dans un esprit de sympathie et de confiance pour apporter à l'instituteur un appui indispensable à l'accomplissement de ses délicates fonctions?

Et, puisque la coopérative a frayé la voie, pourquoi les parents, déjà membres honoraires, ne tiendraient-ils pas quelques séances pour coopérer plus activement avec le maître, pour échanger avec lui quelques vues sur l'éducation à l'école et dans la famille? Dans ces réunions, ils auraient généralement tout à apprendre de ces spécialistes que sont l'instituteur ou l'institutrice, car chacun le sait, le métier le plus difficile comme le plus important, celui de père ou de mère de famille, est le seul qu'on exerce sans en avoir appris le premier mot. En revanche, introduits à l'école (nous ne disons pas dans la classe), les parents y apporteraient l'air du dehors, les leçons de la vie; ils prendraient connaissance des besoins urgents et pourraient mieux que quiconque obtenir les améliorations nécessaires. Le délégué cantonal pourrait être d'ailleurs, pris parfois parmi eux. Choisi aujourd'hui par l'administration, il n'a pas, sauf exception, de compétence marquée, ni d'autorité spéciale; et quand il a obtenu ou accepté ce premier degré du « Cursus honorum », quel intérêt, quel attrait particulier le pousserait à aller se placer entre l'arbre et l'écorce, les parents qu'il ne connaît pas et la municipalité qui l'ignore.

Mais un père de famille, intéressé directement, mandaté en plus par ses collègues de l'assemblée de parents voudrait voir, saurait observer, pourrait agir efficacement.

Et c'est la caisse des écoles, et c'est la commission scolaire qui pourraient être organisées coopérativement avec le concours des familles et des enfants, sans que l'administration supprimât pour cela son droit de regard. Et alors des problèmes, tels que, par exemple, celui de la fréquentation scolaire, celui de l'hygiène à la solution duquel tous les parents sont intéressés, seraient vite résolus. Les pères de famille sauraient attirer sur l'école l'attention qu'on accorde, non à tout ce qui est, mais à tout ce qui paraît d'intérêt général.

Dans ce pays d'individualisme outrancier, on apprendrait enfin à s'unir pour toutes les causes qui intéressent l'avenir du Pays. Longtemps le champ clos où viennent s'affronter des frères ennemis aveuglés par l'esprit de parti, l'École mieux connue deviendrait la maison du Peuple, c'est-à-dire le lieu de réunion, d'éducation et de récréation de tous les Français réconciliés. C'est la pensée que, parlant en public, nous exprimions en 1919, au début de notre initiative; après l'expérience faite par le personnel que nous avons l'honneur de conseiller et qui a, par la coopération scolaire, ouvert ces magnifiques horizons, nous n'en répéterons qu'avec plus de force encore cette parole qui a été dite ailleurs, hélas! que dans notre pays : « Il faut que l'École soit la première manifestation de notre ferme volonté de vivre solidairement. »

PROFIT.

Quelques vues sur la morale dans l'enseignement primaire supérieur.

(Suite.)

III. — Comment on peut citer ou lire les moralistes.

La bibliographie qui suit répond aux conditions de l'enseignement que nous avons exposées, aux faits, aux preuves, au portrait de l'homme idéal qui éclairent et qui échauffent la conscience. Elle a donc dans l'enseignement un rôle essentiel, et nous la concevons avec la mention de la vérité morale que chaque lecture est destinée à faire ressortir. Les lectures ne doivent pas être multipliées; une suffit à chaque vérité, pourvu qu'elle soit caractéristique, et il ne faut pas qu'elle se prolonge. Le maître aura toujours à la commenter, quelquefois à la traduire, si elle est d'une langue peu familière aux enfants, souvent à la réduire en substituant une phrase d'exposé à telles pages qui ne font qu'introduire ou achever celle qu'il convient de lire.

I. — Introduction

1. Les animaux ne parlent pas parce qu'ils ne peuvent réfléchir. Buffon, *L'histoire naturelle*, 3e partie; De la nature de l'homme : L'homme rend par un signe extérieur ce qui se passe au dedans de lui; jusqu'à : c'est la pensée qui leur manque.

2. L'industrie des animaux n'est point susceptible de progrès et n'appartient pas à l'individu. *Id.* (*suite*), depuis : s'ils étaient

doués de la puissance de réfléchir; jusqu'à : ce n'est que par les dernières de nos facultés que nous ressemblons aux animaux.

3. L'homme est capable de réfléchir. Pascal : L'homme n'est qu'un roseau; jusqu'à : Toute notre dignité consiste donc en la pensée (*Pensées*, Brunschwig, VI, 347 ou Thamin et Lapie, *Lectures morales*, nº 87).

4. Penser, c'est chercher des rapports et des raisons, et cela est dignité. Channing, *Œuvres sociales. De l'élévation des classes ouvrières* : Chaque objet, même le plus simple; jusqu'à : chercher la raison des choses.

5. L'homme est capable d'agir par devoir. Kant : Devoir, mot grand et sublime; jusqu'à : condition de la valeur que les hommes peuvent se donner à eux-mêmes (*Critique de la raison pratique*, trad. Barni, p. 269 ou Thamin et Lapie, *Lectures morales*, p. 299).

6. L'espèce humaine progresse. Titre de l'œuvre de Condorcet : Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain. La conclusion : combien ce tableau de l'espèce humaine affranchie....

7. Le propre de l'homme est d'être dans l'ordre. F. Pécaut, *Quinze ans d'éducation*, art. Ordre : C'est le propre de l'homme qu'il a charge de découvrir sa vraie place; jusqu'à : l'œuvre humaine par excellence.

8. La première condition de la moralité et du bonheur est la bonne volonté. Kant, *Fondements de la métaphysique des mœurs*, 1re section; jusqu'à : Condition indispensable même de ce qui nous rend dignes d'être heureux (trad. Barni, p. 13).

II. — La vie individuelle.

1. L'homme a des devoirs envers lui-même, et qui sont en même temps des devoirs envers les autres. Pécaut, *Quinze ans d'éducation*, Art. : je ne fais de mal qu'à moi-même; jusqu'à : le mal que l'on fait n'est jamais solitaire; il va s'élargissant à travers les ondes humaines.

2. La culture physique est une partie de la morale. Extraits du chapitre : De l'éducation physique, dans le livre de H. Spencer, *De l'éducation physique, intellectuelle et morale*. Notamment :

A. Sur la valeur de la santé, les expressions : être un bon animal, la nation formée de bons animaux.

B. Sur la nécessité d'étendre aux jeunes filles les exercices physiques (en omettant les phrases qui critiquent les éducatrices).

C. Sur la fatale conséquence de tout excès. Depuis : la nature est un comptable exact; jusqu'à : ces fâcheux déplacements de force.

D. Sur le surmenage et sur le système qui sacrifie la santé du corps et de l'esprit à l'accumulation des connaissances. Depuis : il est exercé parce que son effet est d'inspirer le dégoût de l'étude; jusqu'à : qui rend l'insuccès doublement amer.

3. La culture physique est en même temps une éducation de la volonté. Phrases de Montaigne, livre Ier, chap. XXVI : Ce n'est pas assez de lui roidir l'âme, il lui faut aussi roidir les muscles.... Ce n'est pas une âme, ce n'est pas un corps que l'on dresse.... Endurcissez-le à la sueur et au froid.

4. La tempérance consiste à modérer : 1° Les inclinations égoïstes. Jacob, *Devoirs*. La tempérance : Les tendances qui menacent le plus notre vie morale sont les inclinations égoïstes; jusqu'à : la cause de tant d'existences nullement enviables, mais réellement pitoyables. — 2° Les inclinations altruistes. *Id* : C'est une vérité évidente que l'amour même d'autrui a besoin, comme l'amour de soi, d'être discipliné; jusqu'à : imposer à l'enfant les règles de conduite nécessaires à son bonheur futur. — 3° Les sentiments supérieurs qui ont pour objet le vrai et le bien. *Id.* : l'aspiration vers l'idéal peut produire elle-même une forme de l'intempérance, jusqu'à : la vérité ne peut pas plus que la justice conquérir le monde du premier coup.

5. Un homme « né pour la digestion » n'a pas une vie humaine. La Bruyère : portrait de Cliton.

6. L'homme qui ne pense qu'à ses aises est d'un égoïsme odieux. La Bruyère : portrait de Gnathon.

7. Le goût exclusif de l'argent est la marque d'une âme grossière. La Bruyère : Il y a des âmes sales; jusqu'à : ils ont de l'argent.

8. L'homme vraiment homme s'attache aux plaisirs élevés. St. Mill, *L'Utilitarisme* (trad. Le Monnier). Dans le chapitre :

ce que c'est que l'utilitarisme, depuis : ceux qui connaissent et apprécient deux sortes de manières de vivre; jusqu'à : si l'imbécile et le porc sont d'une opinion différente, c'est qu'ils ne connaissent qu'un côté de la question.

9. L'homme délicat peut perdre le goût des plaisirs élevés par faiblesse de caractère ou par indolence. *Id.* Depuis : on peut dire que beaucoup de ceux qui sont capables de plaisirs élevés; jusqu'à : ce sont les seuls qu'ils soient capables de chercher.

10. Le mépris de la mort est la condition des grands devoirs. Reprendre le joli récit de : La petite vedette bombarde dans *Grands Cœurs* (De Amicis, trad. Piazzi, p. 50).

Exemples de bravoure puisés aux récits de la dernière guerre, notamment dans Souchon, *Les morts héroïques*, l'épisode du sergent Giacomini dans le *Bulletin des armées* (8 avril 1915); l'épisode : Debout les morts; dans *La France victorieuse* de Deschanel, l'hommage à Guynemer.

11. Chaque forme du courage donnant lieu à une analyse, une lecture en facilitera l'intelligence.

A. Le sang-froid est une maîtrise des facultés et des organes au cœur du danger. V. Hugo, Gilliatt contre la pieuvre (*Les travailleurs de la mer*) ou le capitaine Harvey (*Pendant l'exil*).

B. L'endurance est une adaptation de l'esprit et du corps à de pénibles conditions de vie. — Dans les *Lettres d'un combattant* (Hachette), une page de M. Etevé (p. 98) (ou p. 140 et 141 depuis : C'est égal).

C. La persévérance est la continuation de l'effort jusqu'à l'achèvement de l'acte que réalise la volonté. Elle est la condition de l'acquisition des connaissances et du progrès de l'intelligence. Lecture de « Volonté » dans *Grands Cœurs* : le petit Stardi.

Elle est la condition du dévoûment utile. Extraits du discours de Renan sur les prix de vertu à l'Académie (*Discours et conférences*).

Elle a sa part en tout labeur humain. *Extraits de la vie de Pasteur*, par R. Vallery-Radot : Aussitôt qu'il eut passé tous ses examens....

D. L'énergie est le triomphe de la volonté sur les choses ou les personnes qui lui sont hostiles. Extraits de Nansen : *Vers le pôle nord*, notamment le danger du 5 janvier.

L'énergie implique le courage contre la douleur. *Id.*, notamment

Nansen et Johansen perdus dans le désert de glace, le premier se jette à la mer pour ramener les canots qui ont été entraînés.

12. Le courage civique est la force d'âme que le bon citoyen oppose à une volonté tyrannique.

Extrait du discours de Lamartine contre le drapeau rouge. Depuis : Citoyens, vous pouvez faire violence au gouvernement.

J. Barni, *L'éducation dans la démocratie*, 7e leçon : On pourrait définir le courage civique la vertu défendant la liberté; jusqu'à : voilà un grand exemple de courage civique.

13. L'homme vertueux voit venir la mort sans crainte. *Extraits de la fin du Phédon* (Platon, trad. Saisset, t. V, p. 117 à 124). Depuis : Tout homme qui pendant sa vie a renoncé aux voluptés, jusqu'à : les protestations que vous pourriez me faire aujourd'hui, tout cela servirait de peu; et plus loin, depuis : Criton fit signe à l'esclave....

14. Le travail, provoqué par les résistances que le monde nous oppose, est la seule école de courage et d'énergie. Channing, *Œuvres sociales*. De l'élévation des classes laborieuses. Depuis : je ne changerais pas quand je le pourrais notre assujettissement; jusqu'à : celui qui n'a rien pour occuper son esprit.

15. Le travail est joie parce qu'il est création. Caro, *Le pessimisme*, chapitre IV (Thamin et Lapie, *Lectures morales*, p. 455). Depuis : Ex. : En réalité le travail, quand il a vaincu les premiers ennuis; jusqu'à : voilà le travail dans sa réalité.

16. L'amour de la vérité est une vertu essentielle. Phrases de Montaigne (liv. I, ch. XXVII) : qu'on l'instruise surtout à se rendre — et plus loin : opiniâtrer et contester... qualités rares, fortes et philosophiques.

17. La science est un besoin essentiel de l'homme. — Renan, *L'Avenir de la science*. Depuis : Ceux qui s'en tiennent aux faits de la nature humaine; jusqu'à : voulait avoir la raison les choses (Thamin et Lapie, *Lectures morales*, p. 92).

18. Le dévoûment à la science remplit et embellit la vie la plus déshéritée. A. Thierry, Préface de *Dix années d'études historiques* : Si comme je me plais à le croire; jusqu'à : c'est le dévoûment à la science (*Id.*).

19. Il ne faut point dire tout ce qu'on pense, il faut penser tout ce qu'on dit. Montaigne, *Essais*, livre II, chap. XVII :

Quant à cette nouvelle vertu de feintise; jusqu'à : ce qu'on dit, il faut qu'il soit tel qu'on le pense. Molière, *Le Misanthrope*, I, 1, en s'arrêtant à : mon dessein est de rompre en visière à tout le genre humain.

20. Il ne faut point donner à penser qu'on a une situation supérieure à celle qu'on a réellement. Molière, *Le bourgeois gentilhomme*, acte III, sc. XII, notamment la protestation de Cléonte.

21. Le vrai menteur est celui qui se fait valoir aux dépens de la vérité. Extraits du *Menteur* de Corneille; les humiliations de Dorante, notamment les reproches de son père acte V sc. III qu'on peut arrêter aux vers :

> Est-il quelque faiblesse, est-il quelque action
> Dont un cœur vraiment noble ait plus d'aversion ?

22. Vérité et sincérité exigent du jeune homme une constante vigilance à l'égard de la paresse, de la vanité, de la lâcheté (Blackie. Depuis : je crois avec Platon qu'un mensonge est chose haïssable; jusqu'à : en dépit des milliers et des millions de couards qui l'imitent (Thamin et Lapie, *Lectures morales*, p. 121).

23. La modestie dans le vêtement, dans la tenue, dans la parole, fait valoir la vertu et la rend sympathique. La Bruyère : portrait de Philémon, déplaisant par son ostentation; d'Arrias, ridicule par sa prétention.

24. Se connaître, c'est apprendre à se corriger. Charron, *De la sagesse* I, 1. Depuis : Qui remet en sa mémoire; jusqu'à : et nous espiant de près (Thamin et Lapie, *Lectures morales*, p. 273).

25. Il n'y a pas de vertu en dehors du gouvernement de soi-même. Locke, *Pensées sur l'éducation*, livre I, 2e partie, phrases très caractéristiques : Comme la vigueur du corps, et plus loin : c'est à mon avis une chose évidente que le principe de toutes les vertus....

26. Le sens de notre dignité nous préserve du mal, même dans la solitude. Hor. Mann, *De l'importance de l'éducation dans une république* (*Id.*, p. 265). Depuis : Un autre sentiment naturel; jusqu'à : pour n'en jamais rougir.

III. — La famille.

1. La famille est une éducatrice que rien ne peut remplacer. J. Simon, *L'ouvrière*, 1re partie, ch. IV : Il faut qu'il y ait quelque

part un lien; jusqu'à : en dépit du travail et au milieu des privations (Thamin et Lapie, *Lectures morales*, p. 433).

2. Tout foyer peut avoir sa tradition de noblesse. Lamartine (*Œuvres*, Hachette) : heureux celui que Dieu a fait naître d'une bonne et sainte famille !...

3. Pensons au remords que nous aurions si nous n'avions pas fait tout ce que nous pouvons pour le bonheur de nos parents. V. de Laprade, *Le livre d'un père*. Remords. — Joli exemple du petit écrivain florentin dans *Grands Cœurs* (p. 76).

4. La reconnaissance la plus haute est celle qui répond à l'éducation morale et à la transmission des vertus. Pasteur, *Discours de Dôle*, 1882. O mon père, ô ma mère !...

5. Les frères se doivent affection. Extraits de Louis Veuillot (*Les libres penseurs*) sur l'amitié qui le lie à son frère (Thamin et Lapie, *Lectures morales*, p. 429 à 432).

L'aîné doit protection aux plus jeunes. De Laprade, *Le livre d'un père* : droit d'aînesse.

IV. — L'École.

1. Relire les pages simples et élevées de De Amicis (*Grands Cœurs*) sur l'école (p. 20, trad. Piazzi); sur le droit des maîtres à la reconnaissance (l'institutrice de mon frère, *Id.*, p. 32. Ma maîtresse de première supérieure, p. 15).

2. Le bon camarade se dévoue pour les autres, protège les faibles, pardonne aux espiègles. Le type de Garrone dans *Grands Cœurs*. Notamment : le protecteur de Nelli, p. 46. Un trait de générosité, p. 12.

3. L'amitié est à la fois choix naturel et intimité morale. Montaigne, livre I, chapitre XXVII. Ce que nous appelons ordinairement amis et amitiés; jusqu'à : rien dès lors ne nous fut si proche que l'un à l'autre.

4. L'amitié se manifeste par une tendresse facilement inquiète mais active à secourir. La Fontaine, *Les deux amis* (VIII, 11).

5. La première amitié est « désir immense, insatiable, de communications, de confidences, de révélations mutuelles », Michelet, *Le Peuple*, 3e partie, chapitre I.

6. L'amitié est ensuite initiation à la vertu civique. *Id.* « L'ami

devient tout un peuple; jusqu'à : qu'on appelle la patrie. »

7. L'amitié a pour condition et pour but le bien moral. La Boëtie, *Discours sur la servitude volontaire* : L'amitié, c'est un nom sacré; jusqu'à : ils ne sont pas amis, mais ils sont complices. Aristote, *Morale à Nicomaque*, VIII, chap. I, III, IV, extraits notamment les passages : A : Il y a trois espèces d'amitié...; jusqu'à : il varie d'un moment à l'autre de la façon la plus complète; — et B : L'amitié parfaite est celle des gens qui sont vertueux; jusqu'à : à la condition d'être dignes d'amitié et de le bien savoir de part et d'autre.

V. — La profession.

1. Le choix d'un métier est important pour notre vie morale. Marion, *La solidarité morale*, 1re partie, chap. IV (Thamin et Lapie, *Lectures morales*, p. 463). Depuis : Rien de plus profond que ce mot de Pascal; jusqu'à : prendre à son insu dans des engrenages.

2. Il est nécessaire de se spécialiser dans un métier. Durkheim, *La division du travail social*. Préface : Nous avons passé le temps où l'homme parfait nous paraissait être; jusqu'à : qui fait son service, trace son sillon.

3. Le bien-être, la vie des hommes dépendent de l'application que chacun apporte à sa tâche. J. Aicard, *La légende du forgeron*.

4. L'homme ne doit pas être borné à la besogne professionnelle. Lettre de Pasteur sur son père : Cet homme était, par la distinction de l'esprit et du cœur, bien au-dessus de sa position.

VI. — La société.

1. Les hommes ont intérêt à prendre pour règle la stricte observation des contrats. Jacob, *Devoirs. La Justice*. Depuis : par accident j'ai intérêt à violer; jusqu'à : l'existence de l'homme qu'a frappé un châtiment légal.

2. La personne humaine ne peut être employée comme moyen. Kant, *Fondements de la métaphysique des mœurs* (trad. Barn). Je dis que l'homme; jusqu'à : que tu ne t'en serves jamais comme d'un moyen (sauf les deux phrases : mais les inclinations même... toujours conditionnelle).

3. Manquer à sa parole, c'est violer l'humanité dans les autres

hommes. Kant, *Fondements de la métaphysique des mœurs* : Celui qui est tenté de faire une promesse trompeuse; jusqu'à : la fin pour laquelle on agit.

4. Il n'y a point d'argument qui autorise un homme à en priver un autre de liberté. Montesquieu, *L'Esprit des lois*, I, chap. xv (*Id.*, p. 421) : Si j'avais à soutenir le droit; jusqu'à : en faveur de la miséricorde et de la pitié.

5. La raison me fait comprendre qu'il est désirable d'attribuer à tous une égale liberté pour le maintien de la société et pour le développement de l'humanité en chacun de ses membres. Jacob, *Devoirs*. La justice : C'est la raison qui me fait comprendre jusqu'à : attribue à tout individu intelligent.

6. La médisance est dans tous les cas contraire à la dignité et à la justice. Bourdaloue, *Sermon sur la médisance*. Depuis : ou celui de qui vous parlez est un ennemi; jusqu'à : je vous demande s'il est rien de plus lâche qu'un tel procédé (Thamin et Lapie, *Lectures morales*, p. 105).

7. Tout homme a le droit d'adopter tel usage, tel mode de vie, telle religion qui lui conviennent. Voltaire, *Traité de la tolérance*, chap. xxiii (Thamin et Lapie, *Lectures morales*, p. 400).

8. Le droit de propriété soulève un problème difficile. Renouvier, *La science de la morale*, livre IV, 3e section : L'idée du droit en général résulte de celle de fonction; jusqu'à : Ces questions impliquent l'idée sociale.

9. Les formes de la politesse sont destinées à marquer l'estime et la bienveillance que nous devons aux autres. Nicole, *Des moyens de conserver la paix avec les hommes*, 1re partie, chap. xv. Depuis : il faut considérer pour cela que les hommes; jusqu'à : cette paix chrétienne qui est l'objet de ce discours.

10. La bonté la plus touchante, et qui révèle le mieux le désintéressement du cœur humain, est celle des pauvres gens. Extraits des *Pauvres gens* de V. Hugo, A. VIII. Qu'est-ce donc que Jenny...? où est traduit le premier mouvement. B. La réponse du marin, avec délibération et décision réfléchie, consentement à une nouvelle restriction de la vie.

11. L'être bon ne redoute pas la vue et le contact de la misère. Lamartine. (*Œuvres*, Hachette) : En rentrant de nos promenades à la campagne, notre mère nous faisait presque toujours

passer; jusqu'à : nous l'aidions selon nos forces à tout cela.

12. Le grand homme de science s'oublie pour ceux que ses découvertes mêmes doivent soulager. R. Vallery-Radot, *Vie de Pasteur* : Les enfants surtout inspiraient à Pasteur une vive sollicitude.... Voir les lettres à Jupille, à Gueyton, et le passage concernant l'émotion douloureuse qu'eut Pasteur de ne pouvoir sauver la petite Pelleker.

13. La bonté, que l'on pleure ou que l'on rie, est essentielle à la vie morale. V. Hugo, *Contemplations*, VI. La vie aux champs. Depuis : Je dis donnez l'aumône; jusqu'à : excepté la bonté. II. A ma fille, notamment la fin : Une loi sort des choses d'ici-bas.

14. L'homme généreux unit le don de soi et le secours matériel. Legouvé, *Soixante ans de souvenirs*, Extrait sur Lamartine. Depuis : Un pauvre jeune poète que je connaissais; jusqu'à : il avait oublié qu'il devait en voyant qu'un autre souffrait.

15. L'être généreux s'oublie dans la pratique de la probité. Bernardin de Saint-Pierre : anecdote du paysan qui mène à son champ la corvée de fourrage.

16. L'âme généreuse ne prive pas d'un bienfait l'ennemi qui la poursuit de sa haine. V. Hugo, *Légende des siècles*. Après la bataille.

Elle répond à l'ingratitude par la clémence. Corneille, *Cinna*, acte V, scène I.

17. Le cœur de l'homme s'élargit jusqu'à respecter et aimer l'ordre de la nature. V. Hugo, *Les voix intérieures* : La Vache.

18. Il se garde pur au contact de la nature, y apprend le respect de la vie et la pitié. V. Hugo, *Les rayons et les ombres*, XIX; Ce qui se passait aux Feuillantines vers 1813, depuis : C'était l'été; jusqu'à : cette pitié qui naît du spectacle des choses.

19. Le sentiment de la pitié peut être l'origine d'un grand devoir. *Grands Cœurs* : le récit mensuel intitulé l'Infirmier de Tata.

20. Si nous sommes contraints de nous nourrir de la chair des animaux, nous devons pourtant nous imposer d'être pitoyables. Lamartine, *Confidences*. Depuis : J'avais un agneau; jusqu'à : Je ne vécus jusqu'à l'âge de douze ans que de pain, de laitage, de légumes et de fruits.

21. Il y a réciprocité de services entre tout homme de métier et la société tout entière. Bastiat, *Les harmonies économiques*, chap. x. Depuis : Prenons un homme appartenant à une classe

modeste de la société; jusqu'à : plus de satisfactions en un jour qu'il n'en pourrait produire en plus d'un siècle.

22. La solidarité dans le travail engendre l'affection. Sully-Prudhomme, *Les épreuves*, action, 3e sonnet : Le laboureur m'a dit en songe.

23. Les bienfaits que nous avons reçus des générations passées nous engagent à l'égard des générations futures. E. About, *Le progrès* : On ne vous demande pas d'opérer des miracles; jusqu'à : De cet enfant il a fait un homme plus éclairé, c'est-à-dire meilleur. A. France, *Le livre de mon ami* : Vieil homme dont voici la rude et farouche relique; jusqu'à : avec la science et l'amour on fait le monde.

24. Le perfectionnement moral de l'individu a une fonction essentielle dans le perfectionnement moral de l'espèce humaine. Marion, *La solidarité morale*, p. 317-319 : Imaginons un homme bien pénétré de son devoir; jusqu'à : elle agirait à son tour sur les autres avec toutes les puissances dont elle dispose.

25. Les faits de solidarité doivent être soumis à une volonté de justice. Léon Bourgeois. L'idée de solidarité et ses conséquences sociales, 1re conférence (dans *Essai d'une philosophie de la solidarité*, Alcan) : Le groupe ne subsiste et ne se développe normalement; jusqu'à : Il faut que la justice soit.

26. Seul l'homme juste jouit d'un sentiment de force et de sécurité. Jacob, *Devoirs. La Justice :* Le juste qui s'est assigné une règle de conduite, jusqu'à : L'injustice est donc à la fois un signe et une cause d'incertitude, de faiblesse et de misère intime.

VII. — Les fondements de l'idée de nation.

1o Le sol. A. Les faits historiques et géographiques. Vidal de La Blache, *Tableau de la géographie de la France*, chap. I, 88, physionomie d'ensemble de la France.

B. Les sentiments. Joachim du Bellay, *Les regrets* : 31, Heureux qui comme Ulysse a fait un beau voyage. Lamartine, Extraits de *Milly*.

2o La solidarité des générations dans le labeur. Extraits du poème de *La maison* de Mercier.

3o Le fondement moral. Renan, *Qu'est-ce qu'une nation?* Depuis :

une nation est une âme, un principe spirituel; jusqu'à : le vœu des nations est en définitive le seul critère légitime, celui auquel il faut toujours revenir.

4° La France s'est dévouée à la cause de la liberté des nations. V. Hugo, *L'année terrible* :

France! qu'as-tu donc fait aux nations?

Michelet, 3e partie, chap. v. Depuis : La voilà, cette France; jusqu'à : la France seule le voyait (Thamin et Lapie, *Lectures morales*, p. 496). Sully-Prudhomme. L'un des 10 sonnets réunis sous le titre *La France*. Noter le dernier vers du 7e sonnet : la suprême Cité se pétrit dans ton sang.

5° Nous devons d'abord à la Patrie de défendre son territoire et son indépendance.

Corneille, *Horace*, acte III, scène VI, essentiellement le passage : N'eût-il que d'un moment retardé sa défaite....

6° Le sentiment de la patrie est inséparable du culte des morts. V. Hugo, *Hymne*.

VIII. — L'État.

1. A. La démocratie risque de tomber dans la tyrannie, si elle ne s'appuie pas sur la morale. J. Barni, *La morale dans la démocratie*, 1re leçon : Il y a une soi-disant démocratie qui n'est autre chose que la tyrannie de la foule; jusqu'à : sans la morale en effet, c'est-à-dire sans les mœurs qu'elle exige, il n'y a pas de véritable et solide démocratie.

B. Le respect du droit est la condition essentielle de la démocratie. *Id.* Depuis : J'applaudis aux paroles que Platon fait prononcer à Socrate; jusqu'à : de placer dans la perte de cette qualité essentielle la cause de la ruine des démocraties.

2. L'idéal de la démocratie est un idéal de pureté morale. E. Quinet, *Le christianisme et la révolution* : Il ne s'agit pas d'une instruction technique; jusqu'à : qui restant fidèle à ce beau moral s'en approchera davantage.

Le sort de l'humanité est lié à celui de la France. *Id.* commentaire du mot de De Maistre, que la France est investie d'une véritable magistrature.

3. L'homme ne doit, il ne peut aliéner sa liberté. J.-J. Rousseau,

Contrat social, I. 4 (Thamin et Lapie, *Lectures morales*, p. 150) : Aliéner, c'est donner ou vendre; jusqu'à : c'est ôter toute moralité à ses actions que d'ôter toute liberté à sa volonté.

4. La liberté des citoyens a pour condition les « libertés publiques ». La licence définit celles-ci et celle-là ; le droit et le devoir de résister à l'oppression les maintiennent. J. Barni, *L'éducation dans la démocratie*, 7e leçon. La première vertu du citoyen, c'est le respect de la liberté de ses concitoyens; jusqu'à : et en l'absence de tout autre moyen par la force.

5. L'inégalité des conditions est liée à la distribution du travail entre les professions. Turgot, *A Mme de Graffigny* : Cette distribution des conditions est un article bien important; jusqu'à : Égalité, ils te désireraient, mais ils ne peuvent t'atteindre.

6. La masse doit profiter de la diffusion des lumières. Condorcet, *Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain.* Depuis : nous ferons voir que par un choix heureux des connaissances; jusqu'à : sous prétexte de l'enrichir, de le guérir et de le sauver.

7. La diffusion des lumières ne supprime pas l'élite, mais rapproche d'elle la masse et assure à tous la jouissance des droits communs. *Id.* Depuis : Dès lors il doit en résulter une égalité réelle; jusqu'à : auxquels ils sont appelés par la nature.

8. Le citoyen doit avoir une méthode pour lire son journal. Lapie, *Pour la raison*, Chap. VI : Comment faut-il lire son journal? en particulier la page des conclusions.

9. Il n'y a pas de liberté sans lois. J.-J. Rousseau, *Lettres écrites de la montagne*, 2e partie, livre VIII. On a beau vouloir confondre l'indépendance avec la liberté, jusqu'à : je ne sache rien de plus certain.

10. La liberté a pour condition la séparation des pouvoirs. Montesquieu, *Esprit des lois*, L. XI ch. VI. Il y a dans chaque État trois sortes de pouvoirs; jusqu'à : exerçait ces trois pouvoirs.

11. L'humanité est pour tout homme objet d'affection, et objet de devoir. J. Simon, *Le devoir* 11, 3 (Thamin et Lapie, *Lectures morales*, p. 553) : Je rencontre un indigent qui souffre; jusqu'à : à l'humanité entière et non à la France.

12. Les nations ont leur raison d'être, mais tendent à former un tout harmonieux. F. Pécaut, *Quinze ans d'éducation* (*Id.*,

p. 557) : Toute nation est un être qui aspire à divers...; jusqu'à : un tout consistant et animé d'une large vie.

13. On peut espérer que le progrès des mœurs, des idées, des institutions internationales supprimera la guerre. Condorcet, ouvrage cité. Depuis : les peuples plus éclairés; jusqu'à : dont les annales ont été souillées. V. Hugo, *Les Châtiments*. Lux, les premières strophes.

14. Les conditions de la paix perpétuelle sont : 1° l'adoption de la constitution républicaine par les États. Kant, *De la paix perpétuelle* : (trad. Barni) 2e section. Depuis : La constitution républicaine, outre la pureté qui distingue son origine; jusqu'à : au corps diplomatique qui sera toujours prêt à la fournir; 2° la réprobation générale de la guerre comme solution de droit, et un droit des gens fondé sur une fédération des États libres, qui n'a rien d'impossible. *Id.* Depuis : Les États ne peuvent jamais, pour défendre leur droit; jusqu'à : pour que ce terme ne soit pas absolument vide de sens.

On lira aussi utilement plus d'un passage de la 1re section contenant les articles préliminaires d'une paix perpétuelle, notamment le 6e article concernant la défense des moyens d'extermination en temps de guerre. (Thamin et Lapie, *Lectures morales*).

IX — L'Économie politique.

Il y a des lois en économie politique. Ch. Gide, *Principes d'économie politique*. Notions générales, Ch. I, III. Depuis : Le mot de loi ne doit suggérer d'autre idée...; jusqu'à : la précision économique s'exercerait avec autant de sûreté que pour les corps célestes.

L'existence et la connaissance des lois de l'économie politique sont les conditions de l'action humaine sur les faits économiques. *Id.* Depuis : sans doute, il est certains faits qui échappent; jusqu'à : plus vaste que le pensait l'école classique.

F. Gazin.

La lecture expressive à l'École primaire.

Dans la plupart de nos Écoles primaires, on constate avec peine que, parmi les grands élèves, rares sont ceux qui peuvent lire couramment, correctement, en adaptant le ton à l'idée ou au sentiment exprimé. Invités à lire, élèves de Cours supérieur ou candidats au Certificat d'études abandonnent immédiatement la voix qui leur est naturelle pour adopter un ton monotone, un rythme traînant ou précipité. Exercés collectivement, ils font entendre une sorte de litanie qui, de loin, décèle la présence d'une école et fait songer aux petites Bleues de Daudet déchiffrant la Vie de saint Irénée dans la maison des Vieux endormis par leur lecture. Rien qui ne soit plus éloigné de la vérité et de la vie. Cette lecture artificielle sévit dans nos classes sans que les maîtres aient, en général, la force de remédier au mal. Alors que l'explication du texte est minutieuse, souvent trop copieuse, quand il s'agit de la lecture elle-même, on se contente de corriger la prononciation, d'exiger les « liaisons » et d'exhorter les enfants à ne pas chanter. Le texte est rarement mieux lu à la fin de la leçon qu'au début; et si, d'une année à l'autre, la lecture devient plus aisée et plus rapide, c'est-à-dire plus « courante », elle reste trop souvent monotone, inintelligente et inexpressive. Il nous semble qu'il est temps de réagir contre l'abandon dans lequel se trouve le plus important des enseignements de l'école.

Les causes de cette insuffisance sont multiples. Actuellement,

l'attention des instituteurs est sollicitée par tant d'objets que, sans mettre en cause les bonnes volontés, la tendance à la dispersion des efforts s'explique chez eux assez facilement. S'ils ont le souci de faire acquérir une lecture courante, ce résultat atteint, ils vont à d'autres préoccupations et de préférence aux enseignements dont on peut immédiatement apprécier les effets. On s'autorise à prolonger aux dépens de la leçon de lecture la solution raisonnée d'un problème, l'observation d'une expérience, la dictée... Ainsi se crée l'habitude fâcheuse d'accorder autant et parfois plus d'importance à ce qui est accessoire qu'à ce qui est essentiel. « Vous ne devez pas lâcher vos écoliers, vous ne devez pas, si je puis dire, les appliquer à autre chose tant qu'ils ne seront point par la lecture aisée en relation familière avec la pensée humaine, disait Jaurès aux instituteurs dans une lettre dont tous les termes sont à méditer. Qu'importent à côté de cela quelques fautes d'orthographe de plus ou de moins, ou quelques erreurs de système métrique? Ce sont des vétilles dont vos programmes, qui manquent absolument de proportion, font l'essentiel [1]. » Le souci d'attribuer à la lecture cette place éminente qui doit normalement lui revenir se marque dans l'emploi du temps et dans les programmes de 1923. Dorénavant, dix heures seront obligatoirement consacrées à la lecture dans la section préparatoire, sept dans le Cours élémentaire, trois et deux et demie dans les Cours moyen et supérieur. L'équilibre entre les enseignements se trouve ainsi rétabli de façon satisfaisante.

Avec l'insuffisance du temps accordé jusqu'ici à la lecture, l'incertitude des méthodes explique la faiblesse des résultats généralement obtenus. Beaucoup de maîtres sont embarrassés par la multiplicité des termes qui désignent l'enseignement de la lecture : étude des éléments, lecture courante, lecture expressive et même lecture expliquée, expression qui figure à tort sur certains emplois du temps. S'agit-il d'exercices essentiellement différents? Aux Cours préparatoire et élémentaire, alors qu'on se préoccupe surtout de l'acquisition des mécanismes, ne doit-on avoir à aucun degré le souci de l'expression? Par ailleurs, dans quelle mesure faut-il expliquer le texte et comment le

1. *Pages choisies de Jaurès.* (Rieder édit.), *Aux instituteurs*, p. 93.

faire? Ces incertitudes disparaîtraient si l'on avait toujours présents à l'esprit les résultats que l'on se propose d'obtenir. Nous voulons qu'au moment où ils quittent l'école, nos élèves soient capables d'exprimer la beauté d'un morceau pris parmi les œuvres qu'il n'est pas permis à un Français d'ignorer, qu'ils sachent en détailler les nuances, spontanément et sans affectation, qu'ils les fassent à leur tour comprendre et sentir, d'une voix assouplie, entraînée à l'expression des émotions et des sentiments humains. Il est possible d'atteindre ces résultats si l'enseignement de la lecture leur est continuellement subordonné, de son début à son terme, dans ses tendances générales comme dans ses procédés particuliers.

Le souci constant des fins à réaliser en lecture a pour résultat immédiat d'en unifier l'enseignement. A l'école primaire, cet enseignement ne se conçoit pas comme une succession d'étapes absolument différenciées. Les termes : « premiers exercices », « lecture courante », « lecture expressive », indiquent quel doit être, dans les classes auxquelles ils correspondent, le souci dominant des maîtres. Mais dans la Section préparatoire, il y aurait abus à ne former et à ne consolider dans les esprits que le seul mécanisme de la lecture. Il ne suffit pas que le débutant connaisse les signes qui figurent sur son livre; il faut aussi que leur lecture soit aisément intelligible, non seulement pour l'instituteur habile à suivre ses élèves dans leur marmonnement, mais pour toute personne qui ne soit pas au courant des conventions de lecture habituellement établies dans les classes. C'est dire que de bonne heure la lecture doit être naturelle, comporter quelques intonations simples, respecter les lois les plus élémentaires du rythme. Il y a une façon scolaire de lire péniblement et en chantant : « Pa-pa-a-bu-du-cho-co-lat »; mais il y a aussi une façon simple et naturelle de le dire, celle que l'enfant trouve sans effort au cours de la conversation. Cette simplicité et ce naturel doivent caractériser la lecture dès les débuts. Sans ces qualités élémentaires et primordiales, il ne saurait être question, plus tard, d'entraînement à la lecture expressive. L'acquisition d'une bonne lecture devient encore plus difficile si l'enfant prend de mauvaises habitudes qu'il sera à peu près impossible de lui faire perdre.

L'enfant n'a pas de préférence marquée pour le ton monotone et chantant qui, dans les classes, caractérise ses premières lectures. Il résulte d'un abus de la lecture collective qui impose à tout un groupe l'uniformité du ton et de la cadence. Il provient aussi d'un abus de la méthode dite analytique. Sous prétexte que l'esprit de l'enfant va du simple au complexe, on étudie d'abord les éléments, puis leurs combinaisons (lettres, groupes de lettres, sons). Cette progression permet une acquisition rapide des mécanismes. Malheureusement, les éléments étudiés sont abstraits; ils ne correspondent à rien dans l'esprit des enfants. Habitués à déchiffrer des signes, puis des mots aux syllabes largement espacées, ils ne voient dans les mots que des juxtapositions d'éléments simples et abstraits et non la traduction d'une réalité connue d'eux. Dès lors, sur quel ton lire des éléments qui n'ont aucun sens, des syllabes dont on n'arrive pas à former des mots et des phrases? Pour la lecture de ces signes conventionnels s'établit un ton également conventionnel dont il est difficile de se défaire par la suite.

Plutôt que des lettres ou des syllabes, il faut que les enfants lisent des mots auxquels ils s'intéressent, qui ont été l'objet d'exercices de langage ou de leçons de choses, des mots choisis d'abord parmi les plus simples, dont l'écriture se fixe aisément dans l'esprit et qui servent à élaborer des séries de mots plus compliqués [1]. Un mot écrit, s'il est perçu en entier, n'est pas un signe banal, vide de contenu. Il rend immédiatement sensible à l'esprit un monde d'idées ou de sentiments. Il a une physionomie. On peut entrer immédiatement à son sujet en conversation familière et l'on a tendance à le lire comme on le parle, sur un ton naturel. Laissant le livre ou le tableau de lecture, si abstraits et si vite appris par cœur, devant le tableau noir, au cours d'une leçon qui se développe et se renouvelle sans cesse sous leurs yeux, nous nous efforçons de maintenir les enfants, dans le domaine des idées familières; nous leur donnons le désir et le besoin de reconnaître les signes qui les expriment, de les nommer naturellement dès qu'ils sont identifiés. S'il arrive que par suite

1. Voir dans la *Revue Pédagogique* d'avril 1922 : *Une méthode globale de lecture*, par C. Rouquié —, et dans le même numéro : *Lecture-Méthode analytique et méthode synthétique.*

de difficultés trop grandes la lecture soit hésitante, nous ne laissons pas un instant supposer qu'elle soit satisfaisante et nous faisons reprendre le mot ou la phrase étudiés sur un ton ordinaire et à une allure normale. Alors que les programmes de 1887 portaient la mention : « Premiers exercices. Lettres. Syllabes. Mots. », ces indications disparaissent des programmes de 1923. Ainsi ces derniers consacrent l'abandon de la méthode analytique pour une méthode peut-être plus lente et plus patiente, mais plus souple, plus intelligente, respectueuse de la personnalité des enfants, leur conservant la spontanéité, le naturel sur quoi se fonde l'entraînement à la lecture expressive.

Au Cours élémentaire, les mécanismes se consolident et se fixent dans l'esprit. Les exercices de lecture courante qui figurent aux programmes doivent également préparer à la lecture expressive. Avec eux surgissent des difficultés d'un autre ordre. Les phrases étant plus longues, les propositions d'une même phrase plus nombreuses, pour les lire, il faut disposer d'un certain volume d'air, il faut savoir le ménager, faire des réserves, les renouveler à propos. Sans parler des nombreux enfants qui sont gênés dans leur repiration et pour lesquels des soins médicaux sont nécessaires, parmi les autres, il en est beaucoup qui s'essoufflent, s'étouffent, hoquètent en lisant, s'arrêtent à contretemps pour respirer ou avalent des syllabes parce qu'ils veulent inspirer sans interrompre leur lecture. Le moment de la lecture courante est celui où il faut faire l'éducation de la respiration. Il ne s'agit pas, évidemment, d'apprendre aux enfants à respirer comme on le fait dans les classes du Conservatoire, mais tout d'abord, de favoriser les exercices qui accroissent la capacité thoracique et qui assouplissent le mécanisme des voies respiratoires : exercices physiques et chant. Au cours de la leçon de lecture, nos élèves se tiennent droit, debout, hors de la table, libres dans leurs mouvements, s'efforçant de ne plus suivre le texte du doigt, le livre à distance normale de vision. Nous les obligeons à aller lentement, en ouvrant la bouche, en desserrant les dents pour bien articuler. Par la force même des choses se crée l'habitude de profiter des signes de ponctuation pour respirer avant d'être à bout de souffle, de faire coïncider le repos des organes avec le repos de la pensée. « Celui qui ponctue bien en lisant

respire bien, prononce mieux et articule plus facilement, disait Legouvé. Bien ponctuer, *c'est mesurer et modérer son débit*, c'est distinguer les diverses parties d'une phrase, c'est éviter la confusion qui naît de l'enchevêtrement des mots les uns dans les autres, *c'est interrompre à tout moment la psalmodie et par conséquent avoir la chance d'y couper court*; c'est être clair, par conséquent c'est aider les autres à comprendre et se forcer à comprendre soi-même [1]. » Il est possible que, par la suite, l'idée que nos élèves se font de la ponctuation doive se modifier; lorsqu'ils feront de la lecture expressive, il sera bon qu'ils se défient de la ponctuation mécanique, qui accorde une durée déterminée, toujours la même, à chaque signe de ponctuation. Pour le moment, nous nous déclarons satisfaits si la lecture est naturelle, nette, aisément intelligible.

C'est au Cours moyen et surtout au Cours supérieur que l'enseignement constitue un entraînement progressif à la lecture expressive. Les leçons doivent s'organiser en conséquence et les textes étudiés comporter une série croissante de difficultés. C'est en vain que nous cherchons une progression de ce genre dans la plupart des ouvrages de lecture à l'usage des grands élèves. Ici, on s'est contenté de juxtaposer des morceaux intéressants à divers titres. Là, on les répartit suivant les divisions traditionnelles de la grammaire; tel groupe de textes contribue, paraît-il, à l'étude du nom, tel autre à celle de l'article; et ces livres où figurent de nombreux exercices de vocabulaire et de grammaire ne sont pas parmi les moins en faveur. Dans d'autres ouvrages, la chronologie préside à la distribution des morceaux et leur classement permet de caractériser les grandes périodes de l'histoire, de mettre en évidence le développement des civilisations. Il en est enfin qui donnent leur faveur à la morale et présentent des textes qui font valoir successivement les vertus individuelles et les vertus sociales (l'école, la famille, la patrie, l'humanité). Nous ne saurions trop protester contre de telles conceptions qui n'accordent pas à l'un des principaux enseignements de l'école l'autonomie auquel il a droit. La lecture n'est pas l'humble servante du vocabulaire ou de la grammaire, de l'histoire ou de

1. Legouvé, *L'art de la lecture.*

de la morale. Elle peut faciliter ces enseignements, mais aux heures qui leur sont spécialement réservées dans l'emploi du temps. Elle peut, en retour, avoir besoin d'eux; mais nous réduirons toujours à l'indispensable les définitions de mots qui peuvent être, d'ailleurs, préparées à l'avance, les commentaires à tendances historiques ou morales, nous souvenant qu'il est, en lecture, suffisamment de difficultés pour que nous nous occupions surtout d'elles.

Ces difficultés sont classées et cataloguées dans des ouvrages spéciaux. Elles concernent l'articulation, la prononciation, le débit, le ton. Les adultes qui s'intéressent à la lecture peuvent les sérier et s'initier méthodiquement à la technique de l'art de dire. Une telle méthode ne convient évidemment pas aux élèves de l'École primaire. Pour eux, il nous faut opérer un classement empirique des textes. Nous partirons de ceux qu'ils lisent à l'ordinaire avec le plus de facilité pour leur faire parcourir peu à peu la gamme des principaux effets que peut produire la voix humaine. Cette étude se fera au moyen de morceaux présentant une forte unité de pensée ou de sentiment. Avec les enfants, nous rechercherons l'influence constante de ces sentiments sur la parole et nous nous efforcerons de trouver la voix qui les exprime avec le plus de justesse.

En allant des plus simples à ceux dont la lecture est le plus difficile, le classement des textes pourrait s'effectuer de la façon suivante :

1° Pour commencer, nous proposons aux élèves non pas des pièces de vers, non pas les fragments les plus caractéristiques de l'œuvre des grands écrivains, mais des morceaux ne prêtant à aucun effet de diction. Dans cette catégorie, nous comprenons des descriptions de paysages familiers (G. Sand, Theuriet), des récits très simples, parfois un peu naïfs (extraits ou adaptations de Joinville, Froissart, des Contes de Perrault, des *Aventures de Robinson Crusoé*), des portraits qui mettent en relief un léger défaut (Ménalque, le distrait, dans La Bruyère). Ces textes se rapprochent beaucoup de ceux qui ont été étudiés au Cours élémentaire; pour eux, une bonne lecture courante est suffisamment expressive.

2° On s'intéressera ensuite aux textes qui font valoir des

sentiments dont les enfants ont eux-mêmes l'expérience et dont ils peuvent souvent observer les manifestations autour d'eux. Il s'agira alors d'en donner, par la voix, une traduction expressive. Nous trouvons les modèles de ce genre encore familier dans les fabliaux, dans les *Fables* de La Fontaine que les enfants ont une aptitude merveilleuse à interpréter, dans des fragments des *Contes* de Voltaire. Nos élèves connaissent tous les personnages qu'ils doivent faire revivre par la lecture : sots, frivoles et importuns, hypocrites, fourbes et envieux, égoïstes, vaniteux et orgueilleux. Ils prennent plaisir à exercer à leurs dépens leur esprit d'imitation si fertile en ressources. Leur voix se prête sans difficultés aux exigences de cette « ample comédie ». Elle a suffisamment de souplesse et de volume. Elle trouve avec assez d'aisance le ton qui convient à l'étonnement, à la surprise, à l'exclamation sincère, niaise ou calculée, à l'interrogation, au discours embarrassé, chaleureux ou persuasif.

3° Il devient plus difficile d'exprimer des émotions, des sentiments moins souvent éprouvés ou plus rarement observés. Une voix d'un volume et d'un timbre moyens suffit pour les traduire ; mais les enfants ne trouvent le ton général ou les inflexions particulières qu'à la suite d'une patiente initiation sans laquelle ils restent aisément dans le banal et le convenu. On pourrait les exercer à l'expression de sentiments tels que :

Fermeté, Courage, Vaillance. — (Extraits de la *Chanson de Roland*, du *Cid*, de *Guillaume Tell*, « Le capitaine du Normandy ».)

Respect, Admiration. — « La bataille de Rocroi », « Le parallèle de Condé et de Turenne » par Bossuet, « La campagne de Rome » décrite par Chateaubriand dans la *Lettre à M. de Fontanes.*)

Tristesse, Douleur, Pitié. — (Extraits du *Livre de la Pitié et de la Mort*, de Loti.)

Prière, Imploration. — (Priam suppliant Achille.)

4° L'expression satisfaisante est encore plus difficile à obtenir quand on veut rendre des situations extraordinaires, des sentiments excessifs, dès qu'on se place, à la suite de Corneille, « hors de l'ordre commun ». La voix doit alors parcourir toute la gamme des tons, passer parfois d'une extrémité du registre à l'autre, marquer des rythmes variés, heurtés, désordonnés, rechercher des contrastes, même des discordances. Exemples :

Le gros Comique, le Rire énorme de la farce. — (Scènes des *Fourberies de Scapin*, du *Bourgeois gentilhomme*, du *Malade imaginaire.*)

Colère, Emportement. — (*Une scène de la Révolution française* décrite par Michelet.)

Haine, Véhémence, Révolte (« Imprécations de Camille », « Guerre civile » dans la *Légende des Siècles.*)

Enthousiasme. — (« O soldats de l'an deux ». « La mort des Girondins », Lamartine.)

Regrets mélancoliques ou douloureux. — (« La Vigne et la Maison », Lamartine.)

Inquiétude, Abattement, Désespoir. — (Extraits des *Pauvres gens.*)

Angoisse, Horreur, (*la Conscience, Légende des siècles.* — « L'Enlisement », *Les Misérables* [1].)

5° Si notre classe est bien entraînée, surtout si nous avons des sujets particulièrement doués, nous pourrons essayer d'exprimer des sentiments plus délicats, plus finement nuancés. Il s'agit ici de lire avec grâce ou avec esprit, d'esquisser des effets, d'indiquer des intentions sans les réaliser, d'une voix presque égale, en demi-teintes et qui arrive cependant à tout exprimer. Un fragment de Racine (*Andromaque*, acte III. sc. VIII), des « stances » de Sully Prudhomme, une page d'Anatole France, seront d'excellents sujets d'études en fin de scolarité.

Est-il besoin de dire que nous ne nous en tenons pas aux textes inspirés par un sentiment unique ou nettement dominant? Selon les progrès de nos élèves, nous mêlerons les genres; et la diversité même qu'y trouveront les enfants sera pour eux un excitant à bien lire, à produire « cette espèce de musique », cette « variété de tons qui haussent ou qui baissent selon les choses qu'ils doivent exprimer [2] ».

Ainsi, en parcourant la gamme des sentiments humains, des plus simples, de ceux qu'il éprouve naïvement, jusqu'à ceux dont une étude parfois laborieuse lui donne l'expérience, l'élève

1. Les textes que nous citons figurent dans tous les livres de lecture. Ces livres deviennent utilisables pour les fins que nous nous proposons si l'on a soin de modifier l'ordre dans lequel les morceaux sont présentés.

2. Fénelon, *Dialogue sur l'éloquence.*

peut acquérir graduellement les moyens d'expression qui leur correspondent. La progression que nous établissons pour l'enseignement de la lecture se fonde donc sur la psychologie des sentiments et sur la psychologie du langage, inséparables l'une de l'autre. Pour donner à la lecture un style expressif, ce n'est pas aux connaissances grammaticales ou historiques qu'il faut recourir, mais à l'intuition psychologique que nous devons cultiver par une méthode d'explication appropriée dont nous allons faire l'examen.

Il est des classes où le texte à lire disparaît sous le flot des explications. La leçon de lecture sert de prétexte à une leçon de vocabulaire, à un exercice de langage; on n'y oublie ni la grammaire, ni l'analyse, ni les connaissances scientifiques.... On se réveille souvent très loin et il reste fort peu de temps pour lire. Si l'on met à part ces classes où l'abondance et le désordre semblent les seules règles du commentaire, la méthode généralement appliquée par les maîtres et préconisée par les auteurs de manuels est des plus conventionnelle. Alors que la lecture d'un texte littéraire devrait provoquer une réaction originale, particulière à ce texte, la méthode adoptée s'applique uniformément à tous les morceaux étudiés. On examine successivement le plan, les idées, les mots, à moins que l'on ne suive un ordre inverse. Il y a cependant abus à examiner du même point de vue une scène de Corneille, une fable de La Fontaine ou une rêverie de Chateaubriand sur un paysage d'Amérique. De là vient cette raideur mécanique qui caractérise tant d'explications. En elle-même d'ailleurs, cette méthode d'un emploi commode est-elle si satisfaisante? Le plan peut-il se séparer des idées qu'il enchaîne et les idées peuvent-elles exister sans les mots qui les expriment?

Il nous paraît plus naturel de demander aux élèves : « Que pensez-vous de ce morceau? Quelle impression produit-il sur vous? Recherchons comment cette impression naît, se développe, se modifie et par quels moyens ». L'explication devient ainsi la solution d'un problème de psychologie littéraire dont le développement a forcément une allure originale puisqu'elle s'applique étroitement au texte étudié. On nous objectera peut-être qu'un tel procédé abolit toute méthode générale d'explication. Nous en conviendrons très volontiers. A l'exemple du fabuliste, diver-

sité sera notre devise. Nous pensons qu'il y a une méthode d'explication propre à chaque texte, convenable seulement pour lui et qu'il faut la trouver, la créer par un travail approfondi de préparation. La critique impressionniste ne procède pas autrement.

Au point où en est notre leçon, la question la plus délicate et pour notre sujet la plus intéressante n'a pas encore été abordée. Comment notre voix va-t-elle traduire ces impressions mobiles, parfois fugitives? Quelle tonalité générale allons-nous donner au morceau? Sur quelle note, sur quel rythme « attaquer »? Comment *peindre par la voix* [1] le tableau évoqué par tel passage? Ne conviendrait-il pas, à propos de tel mot de valeur ou de telle expression, d'introduire une modulation? Laquelle? Il faut chercher en faisant appel aux souvenirs ou aux observations des enfants, en leur faisant remarquer la façon dont s'exprime à l'ordinaire le sentiment étudié et en procédant par analogie. Il faut qu'ils écoutent les autres et s'écoutent eux-mêmes, qu'ils recommencent souvent et cherchent la note juste en tâtonnant, comme le fait l'accordeur devant un piano.

Parfois, nous procédons inversement, car si nos explications nous permettent de trouver le ton convenable, il arrive aussi qu'un passage, un vers, un mot lus avec expression paraissent plus chargés de sens que nous ne le pensions tout d'abord. « Nous avons lu de telle manière. Pour quelle raison? » demandons-nous.

Dans une classe bien entraînée, il arrive aussi que la voix soit plus sûre que le jugement, que ce soit elle qui l'éclaire sur la valeur d'un texte, que ses défaillances mêmes, comportent des indications. Nous lisions « le Parricide » de V. Hugo et nous évoquions Kanut marchant sous la pluie sanglante :

> Il voyait, plus tremblant qu'au vent le peuplier,
> Les taches s'élargir et se multiplier;
> Une autre, une autre, une autre, une autre, ô cieux funèbres!...

Les élèves lisaient ce dernier vers en allant du grave à l'aigu et en crescendo afin de marquer un étonnement croissant. Mais, à la quatrième reprise, leur voix les trahissait généralement.

1. Legouvé.

Ils faisaient entendre une note aiguë, criarde, qui marquait par trop l'épuisement; ou bien la voix d'elle-même retombait, cherchant le repos dans un registre moins élevé. Pourquoi d'ailleurs ne pas se résigner à ce dernier parti? Après la troisième exclamation, Kanut n'a plus d'étonnement; c'est du découragement, une résignation morne qu'il éprouve et que nous devons traduire. Alors après avoir marqué une pause, — court moment de silence angoissé, — nous avons continué lentement, d'une voix basse et sourde :

... une autre, ô cieux funèbres!

Ainsi comprise, l'explication ne se sépare pas de la lecture. Impossible désormais de s'écarter du texte, de tomber dans la digression. Alors que dans la plupart des classes, les explications une fois données, on lit et on relit le morceau — avec quel ennui! —, ici la monotonie n'est pas à craindre; l'intérêt ne cesse de se renouveler. On va à la découverte et l'exploration comporte un délicieux imprévu. La classe le sent bien. Elle s'échauffe, s'anime dans cette recherche de l'expression satisfaisante. L'émulation à bien lire y est manifeste et le maître ne manque pas de l'encourager : « Qui pourra trouver le ton qui convient?... Votre camarade a-t-il bien lu?... Où est la faute?... En quoi consiste-t-elle?... Quel sentiment faut-il traduire?... Quel ton, quel rythme adopter?... Reprenez en vous corrigeant... Qui pourra lire mieux?... Essayez... Imitez-moi ». C'est un concours permanent que nous instituons parmi les élèves et celui qui s'est distingué au cours de la leçon est chargé de lire le texte en dernier lieu, avant que l'on ne ferme le livre, — récompense très appréciée.

Pour obtenir rapidement de bons résultats, le maître ne se contente pas d'expliquer le texte, il fait aussi imiter très exactement sa propre lecture. Lorsqu'il lit lui-même, les élèves le suivent à voix basse, reproduisent des lèvres ses intonations, ses inflexions, comme lui, précipitent ou ralentissent le débit. Il ne craint pas de faire répéter et il apporte aux corrections qui s'imposent toute la patience et la bienveillance désirables. N'est-ce pas ainsi que les grands acteurs forment leurs élèves? Les enfants peuvent d'autant mieux réussir qu'ils ont un grand

esprit d'imitation. Ils récitent de façon beaucoup plus expressive les textes appris par audition que ceux qu'ils ont étudiés par leurs propres moyens en regardant le texte d'un livre. Les mêmes constatations sur les heureux effets de l'imitation s'imposent en lecture. En outre, soutenu par le maître, l'enfant lutte mieux contre la timidité. Il ne se laisse pas envahir ou il combat plus aisément cette fausse honte qui l'empêche souvent de bien lire alors qu'il en a tous les moyens.

Il va de soi que le maître doit donner lui-même l'exemple. Des instituteurs modestes reconnaissent volontiers que leur lecture n'est pas toujours satisfaisante et ils s'excusent d'avoir été mal préparés à leur rôle de lecteur ou de maître de lecture. Certains regrettent de n'avoir pas été initiés méthodiquement à l'art de bien lire lors de leur séjour à l'École normale. On pratique peu, en effet, la lecture à haute voix dans les Écoles normales. La lecture expliquée s'y transforme trop aisément en « explication de texte », exercice qui pourrait être sans inconvénient réservé aux Facultés. La récitation n'y est bien souvent qu'une annexe de la lecture expliquée, les élèves-maîtres se bornant à apprendre par cœur les textes étudiés et les récitant ensuite sans principes, plus ou moins bien, selon qu'ils sont plus ou moins bien doués. Pourquoi le temps réservé à la récitation ne serait-il pas consacré à un cours méthodique de diction? Il faudrait, en effet, arriver à mieux. « Il faut qu'en France on apprenne à lire, dit un Ministre de l'Instruction publique dans une circulaire aux Recteurs; car apprendre à lire, c'est la meilleure manière d'apprendre à parler. Cet art que nous désirons voir enseigner avec plus de méthode dans nos lycées et nos collèges, nous le croyons non moins utile à nos instituteurs à cause des services de toute nature qu'ils sont appelés à rendre, surtout dans nos petites communes. Sans doute, la lecture est un des principaux exercices dans les Écoles normales primaires et dans nos Écoles primaires, mais c'est un art qui a besoin d'être enseigné comme les autres... Le cours de lecture à haute voix établi dans les Écoles normales sera obligatoire; chaque instituteur sera examiné sur ce point à la sortie de l'École ». Il ne s'agit pas ici d'une innovation comme on pourrait le croire. Et l'on peut regretter que ces instructions données par

Bardoux en 1877 aient été abrogées ou soient tombées en désuétude.

Au manque d'une initiation spéciale à la lecture expressive, les instituteurs peuvent remédier par une préparation consciencieuse des leçons de lecture, préparation généralement négligée. Il ne s'agit pas seulement de prévoir des définitions de mots. Il faut surtout se rendre compte, à l'avance, de la valeur expressive du texte, pris dans son ensemble ou considéré dans ses détails. Il faut savoir aussi comment on le lira. On ne peut le prévoir qu'en pratiquant soi-même pendant quelques temps la lecture à haute voix. Par ce moyen, on acquiert assez vite l'aptitude à lire silencieusement des yeux et des lèvres, tout en imaginant les intonations et les rythmes qui correspondent aux mots et aux phrases, tout en entendant chanter en soi « le chœur des voix intérieures ».

Ainsi compris, préparé dans la Section préparatoire et au Cours élémentaire, organisé aux Cours moyen et supérieur par des maîtres ayant une idée nette de leur rôle, l'enseignement de la lecture expressive peut atteindre le but qui lui est propre. Il forme des lecteurs capables de traduire exactement la pensée ou le sentiment d'autrui, capables de faire comprendre, de faire éprouver profondément à qui écoute, l'idée et le sentiment fixés dans les textes. Nos grands élèves savent que la bonne lecture est un acte de stricte probité, un devoir d'autant plus impérieux que la plupart des grandes œuvres sont faites pour être lues à haute voix. C'est la lecture à haute voix qui rend sensible leurs qualités, leurs faiblesses s'il y en a. Et c'est elle qui fait aimer la lecture, non pas seulement la lecture de morceaux dont la brièveté permet une étude approfondie, mais la lecture d'œuvres complètes, où la curiosité se soutient plus longtemps et qui, par leur longueur même, permettent aux impressions de se préciser et de se fixer plus profondément dans l'esprit.

La lecture expressive constitue pour les enfants une excellente discipline. Elle les oblige à entrer dans la connaissance intime des auteurs, à chercher leurs intentions, toutes, même les plus subtiles puisque son objet est de les rendre sensibles. Attachés à la lecture de beaux textes, une chaleur, une verve les saisit. Ils sortent peu à peu d'eux-mêmes. Ainsi leur nature

s assouplit, se diversifie; elle s'enrichit de ce qu'il y a de plus éminent dans l'âme d'autrui.

Bien des efforts, bien des gammes et des exercices leur sont nécessaires pour arriver à cet état heureux dans lequel ils sont capables d'exprimer aisément les morceaux laborieusement étudiés ou de déchiffrer à vue les belles pages que les circonstances placent sous leurs yeux. Ces efforts ne dépassent pas leurs capacités. Les talents d'acteurs dont ils font preuve à l'occasion de fêtes scolaires prouvent qu'à la suite d'un entraînement spécial ils sont capables de bien dire ou de bien lire, ce qui est tout un. Quel plaisir ne les récompense pas de leurs efforts! Une lecture bien faite est un véritable charme. Un prestige en émane. Elle rend la beauté sensible. Toute émotion, tout sentiment fixés dans un texte revivent, intensifiés par elle, aussi vrais que dans la vie, mais idéalisés par l'art. Heureuses les classes où le maître et les élèves, au cours d'une belle lecture, arrivent à faire rire, sourire ou quelquefois pleurer!

M. Pouron,
Inspecteur de l'Enseignement primaire.

L'éducation intellectuelle à l'école maternelle.

L'après-guerre a été marquée, dans le domaine pédagogique comme dans d'autres, par une vie plus intense, un désir de rénovation, d'adaptation à des conditions nouvelles. Les écoles maternelles ont vu, pour leur part, se propager et s'accentuer un progrès qui se marqua en 1918-1919 par une connaissance plus approfondie de la méthode Montessori. Étudiée dès 1911-1912 à travers des adaptations plutôt qu'à l'aide de traductions exactes, elle le fut plus et mieux pendant la période 1918-1922, grâce au véritable « apostolat » d'une généreuse Américaine : Miss Cromwell. La lecture des livres de M. Decroly et de Mlle Descœudres, étendit encore le champ des recherches. Les institutrices maternelles qui s'intéressèrent aux travaux de MM. Binet et Simon devinrent plus nombreuses; beaucoup d'entre elles, d'ailleurs, profitèrent des facilités de perfectionnement professionnel qu'offraient à Paris, Lille, Nancy, Grenoble, Lyon,.. les Cours normaux d'éducation maternelle. Des moyens de travail nombreux et variés étaient mis ainsi à la portée de toutes; sans doute, en 1922, n'étaient-ils point connus de la majorité des maîtresses? Mais nous n'en voulons pas moins essayer de montrer leurs répercussions sur l'éducation des petits, la conduite des classes maternelles et la compréhension du rôle des institutrices de nos petites écoles.

Et d'abord, il y eut un peu d'inquiétude. Allait-on se trouver

en face d'efforts isolés, d'essais tentés dans une voie trop spéciale, de recherches psychologiques et pédagogiques, intéressantes certes, mais sans lien et sans suite, comme telles, incapables de réaliser l'harmonie nécessaire en éducation? Pouvait-on espérer une fusion de toutes les études faites ou tout au moins leur liaison? Dans quel sens se produirait-elle? Comment la provoquer si elle n'apparaissait pas encore? Pour le savoir, il était nécessaire de réunir le travail d'un groupe assez important et même assez hétérogène d'institutrices, de l'examiner afin d'en dégager la pensée inspiratrice ou, si cela était impossible, de marquer, à travers la variété des travaux, une direction vers laquelle tous pouvaient tendre.

C'est pour répondre aux questions posées ainsi qu'une exposition fut organisée dans une circonscription d'écoles maternelles de la Seine. Cette forme « d'exposition » donnée à une recherche d'ordre intellectuel s'explique par le fait que l'enseignement de l'école maternelle doit être concret et que chaque recherche pédagogique nécessite un matériel correspondant.

Les objets réunis vinrent de toutes les écoles de la circonscription. Ils avaient été choisis d'abord par l'inspectrice au cours de ses visites dans ces écoles, simplement pour faire connaître à toutes les procédés ingénieux de quelques-unes. Plus tard ils furent envoyés par les institutrices à la suite d'un appel qui exposait l'utilité d'un classement et d'une coordination des initiatives.

Les objets envoyés furent si nombreux qu'il parut très vite utile de limiter l'effort : la place et le temps manquaient. En suivant l'ordre même des prescriptions officielles : soins physiques, développement de l'activité, éveil des facultés, initiation intellectuelle... les organisatrices se trouvèrent amenées à présenter : les installations de service d'hygiène, les jouets et occupations sensorielles, le matériel d'enseignement. Les deux premiers chapitres furent indiqués seulement pour rappeler leur importance et pour orienter les bonnes volontés. Le troisième — matériel d'enseignement — fut développé plus largement; encore se vit-on obligé de le diviser et de laisser de côté la partie la moins ingrate et la plus riche — celle qui partant de l'observation et du maniement des choses conduit à leur connaissance

plus exacte, à leur représentation par le dessin ou le modelage, etc. pour aborder la moins connue et la plus difficile, celle qui prépare le passage du concret à l'abstrait, des exercices des sens aux premières connaissances scolaires : lecture, calcul, écriture, grammaire et que pour plus de commodité, nous intitulons « initiation intellectuelle ». Nous pensions en effet qu'il y avait là un problème particulièrement intéressant et, si nous n'avons pas la prétention de le résoudre, si nous ne sommes même pas assurées de nous l'être posé assez nettement, nous savons du moins que nous trouverions un profit réel à l'étudier.

Nous ne nous attarderons pas à décrire l'aspect d'une exposition qui resta modeste et intime, mais peut-être est-il utile d'indiquer l'ordre de présentation du matériel d'initiation intellectuelle, puis de préciser, à l'aide de quelques exemples, ce qu'est ce matériel. Il comportait d'abord tout ce qui peut se rapporter à l'exercice des sens. Nous entendons par ces termes non l'augmentation de l'acuité des organes des sens; mais l'habitude de manier les choses avec une certaine adresse et de les regarder avec une plus sympathique curiosité; l'art de distinguer les différences et les changements avec une promptitude et une sûreté de plus en plus grandes; l'éveil du besoin du mot exact pour désigner une sensation précise, en un mot, l'acquisition, grâce aux sens, de notions nettes et nombreuses. Le matériel employé s'inspirait largement de celui de la Doctoresse Montessori, mais sans le copier servilement. C'est ainsi qu'il permettait lui aussi, la reconnaissance, la comparaison et le classement des formes, des grandeurs, des couleurs..., mais en employant des objets différents de ceux auxquels avait recouru Mme Montessori; de préférence, les objets envoyés par nos institutrices étaient pris directement dans la nature ou parmi les objets usuels : feuilles sèches (couleurs, formes, grandeurs) graines, coquillages (mêmes notions plus celles de poids, volume, etc.) étoffes teintées, boîtes de mercerie, échantillons de papiers peints, de liège, etc.

Cette habitude de comparer et de classer conduisait à établir des rapports très simples et presque uniquement sensoriels : de volume (contenant et contenu); — de position (dehors, dedans, dessus, dessous); — du poids avec le volume; — de la

couleur avec l'éclairage, etc. Ceux-ci, à leur tour, renforcés par des exercices de mémoire sensorielle (retrouver une nuance, une forme, la place d'un objet, etc.) permettaient d'aller plus loin. Le matériel employé se rapprochait — et parfois très étroitement — de celui du Docteur Decroly et du matériel employé dans les classes d'anormaux.

Il devenait possible dès lors, en utilisant, en modifiant, en renouvelant ce matériel, de proposer à l'enfant la recherche de rapports d'ordre intellectuel et nous nous trouvions obligés de marquer entre ceux-ci une distinction. Nous groupions ensemble les jeux et les exercices qui permettaient d'établir des rapports de quantité, longueur, surface, volume, et, comme il fallait bien les désigner, nous les dénommions : rapports quantitatifs. D'autre part, nous réunissions les éléments d'un matériel qui obligeait les enfants à suivre un raisonnement, à se souvenir d'une explication logique, à exprimer une préférence et ces rapports de choix et de convenance, nous les appelions : rapports qualitatifs.

Les premiers — rapports quantitatifs — amenaient tout naturellement l'enfant aux premiers exercices de calcul, à la connaissance, encore intuitive de ses principes essentiels; les seconds, — rapports qualitatifs — le conduisait à une étude du vocabulaire, à la formation des phrases, puis à la représentation des mots (lecture, écriture). Les uns et les autres ouvraient ainsi la porte aux connaissances élémentaires essentielles.

Cette *gradation* du matériel, que nous venons de décrire rapidement, est un des caractères du procédé employé — nous n'osons dire : de la méthode. Un de ses autres caractères tient à la nature et au mode d'emploi de ce matériel.

Presque exclusivement individuel dans la section des petits, surtout pendant les premiers mois, il est extrêmement varié, il reste souvent une création de l'institutrice qui l'imagine et le confectionne avec l'aide des « grands » et il demeure à tout instant à la disposition des enfants. Peu à peu il devient le matériel d'un groupe, puis celui de toute une classe. Il est formé alors d'éléments semblables ou divers, distribués à certaines heures, confrontés avec d'autres ou employés en commun. L'on est ainsi conduit à des exercices collectifs par une sorte de *désindividua-*

lisation progressive du matériel qui fut surtout nette dans la préparation à l'enseignement du calcul. Sur ce point les étapes suivies constituaient une progression lente faisant ainsi de ce « chapitre » de nos recherches un ensemble presque harmonieux.

Le matériel, au début, consistait en objets maniables : feuilles, coquillages, échantillons divers qui n'étaient pour les très jeunes que des jouets à peine différents de ceux des récréations et des occupations libres et qui devenaient, pour les plus grands, des choses à connaître. Mais, peu à peu, à ces objets se substituaient leurs représentations : silhouettes découpées, voire même bûchettes, cubes, boutons, etc., et celles-ci faisaient place ensuite à de simples dessins sur cartons, représentation nouvelle d'objets qu'on reconnaissait, qu'on voyait, mais qu'on ne maniait plus, ni en réalité, ni même en effigie. C'était tout un effort de *dématérialisation* progressive.

Désindividualisation, dématérialisation, à la faveur d'une gradation progressive du matériel et des exercices, assurent une suite logique d'étapes vers l'abstraction. Nous ajouterons que l'habitude d'établir, puis de formuler des rapports — si simples soient-ils — en même temps qu'elle permet de former et d'exprimer des jugements, permet aussi des généralisations et la connaissance de principes simples, c'est-à-dire une autre pénétration dans le domaine de l'abstrait.

L'apparente « ampleur » de ces remarques, l'espèce de rigidité qu'elles empruntent à la transformation d'une « action » en « pensée » ne sauraient nous faire oublier la variété, le caractère si vivant des travaux exposés.

Non seulement l'extrême bonne volonté des institutrices s'y était manifestée de façon touchante, mais une ingéniosité et presque toujours un goût très sûr s'y affirmaient fortement. Mieux encore, on y lisait à livre ouvert, à côté du goût de la recherche, le désir très vif d'échapper à toute emprise, à toute suggestion de formalisme, en remontant à l'idée inspiratrice de certains essais, pour la traduire ensuite par un matériel nouveau très personnel.

Ne sent-on point combien est précieux et respectable ce besoin de savoir, cette crainte aussi de perdre, en s'astreignant à la règle hiératique d'un matériel définitif l'esprit qui l'a inspiré,

de n'avoir plus la souplesse et le doigté nécessaires, le sens de l'enfant, bref, tout ce qui fait la valeur de l'école maternelle?

Enfin, une autre tendance apparaissait encore chez nos institutrices, celle de ne pas se confiner dans leur classe pour en faire un monde isolé, de ne point oublier que l'école primaire succède à l'école maternelle et qu'il importe d'éviter une coupure dans la formation intellectuelle de l'enfant; ainsi l'effort de nos institutrices cherchait à s'harmoniser avec celui des autres éducatrices de l'enfance et ce n'était pas là le moindre mérite de l'effort constaté à la faveur de la modeste exposition dont nous venons de parler.

R. Mouflard,
Inspectrice des Écoles maternelles de la Seine.

ANNEXE

Description d'une partie du matériel.

Nous essaierons de décrire, aussi brièvement que possible, certains échantillons du matériel employé pour *l'initiation au calcul* et de nous servir de cette description pour « illustrer » quelques-uns des points exposés précédemment.

I. — Notion du nombre.

Un des matériels présentés se compose de trois boîtes divisées en casiers (boites à cigares dont le couvercle, aisément débité en tablettes sert à former les séparations). Une punaise permet de fixer au-dessus de chaque casier, des étiquettes préparées par l'institutrice. Les étiquettes de la première boîte portent le dessin d'un animal (chat, poussin, lapin) ou d'un jouet très petit (bille, tonton, anneau) tantôt seul, tantôt répété plusieurs fois. Un certain nombre de ces jouets ou de petits animaux de caoutchouc, d'ouate, d'étoffe, sont disposés près de la boîte. L'enfant doit mettre dans chaque casier autant d'animaux ou de jouets qu'il en voit figurer sur l'étiquette. On ne lui nomme pas le nombre formé; on ne lui montre pas le chiffre correspon-

dant. Il s'agit simplement de grouper une quantité d'objets égale à une quantité représentée. Les jeux d'étiquettes sont variés : pour le même nombre 4, des poussins sont dessinés : en une seule file de 4 — en une file de 3 avec un poussin seul au-dessous. On voit aussi 2 et 2 — ou 2, 1 et 1. Le petit enfant s'habitue à la disposition différenciée d'un même nombre d'unités.

Les étiquettes de la seconde boîte ne représentent plus des objets, mais une ou deux mains dont un nombre quelconque de doigts sont levés. Là se retrouve la même variété de combinaisons : 5 est figuré par tous les doigts d'une main ouverte ou par deux doigts de la première main et trois doigts de la seconde. Il faut déposer dans le casier et suivant le nombre de doigts levés, des graines ou de menus objets. Il ne s'agit donc plus de reproduction exacte de collections d'objets. La notion de nombre se dégage. — Enfin, les étiquettes de la troisième boîte portent un chiffre : tantôt placé au-dessus du dessin d'un groupement de barres verticales, tantôt seul. Le travail consiste encore à placer, comme il convient, des bûchettes dans les casiers; les bûchettes étant seules employées. Les étiquettes de cette troisième boîte sont laissées à la disposition des enfants qui peuvent grouper d'abord les objets et les désigner ensuite par le placement des chiffres.

Le matériel favorise : l'étude concrète des combinaisons d'unités formant les 10 premiers nombres — la connaissance intuitive de la valeur exprimée par un chiffre — celle du principe d'invariance : un nombre ne change pas de valeur lorsqu'on change la disposition de ses unités.

Le matériel peut occuper plusieurs enfants (travail en commun, contrôle, etc.).

II. — Rapports.

Le matériel par l'emploi de petits tableaux divisés en carrés avec des cartons correspondants se rapproche du matériel Decroly. Il en diffère en certains points. Nous y trouvons par exemple : Un tableau donnant soit des groupes d'enfants plus ou moins importants, soit des files d'enfants en nombre déterminé. Les cartons représentent des tas plus ou moins gros de pommes. Il s'agit de donner aux personnages les pommes qui

leur sont nécessaires : par évaluation globale (cartons avec tas de pommes en face de groupes d'enfants), par évaluation de nombre : séries de pommes en face de files d'enfants. On peut avoir un troisième jeu de cartons portant simplement des chiffres.

Dans le même esprit et avec un matériel semblable, on doit disposer :

Des quantités plus ou moins grandes d'œufs en face de corbeilles plus ou moins larges.

Des poissons, des volailles, des rôtis, plus ou moins longs en face de plats ovales plus ou moins grands.

Des familles plus ou moins nombreuses en face de villas plus ou moins spacieuses (étages, fenêtres, etc.).

Des bouteilles plus ou moins pleines en face de séries d'un ou plusieurs verres.

— Certains de ces matériels sont plus plaisants parce que toutes les parties sont plus mobiles et qu'ils rappellent aux petits des histoires qui les amusent toujours : on sort d'une enveloppe, sur laquelle est dessinée la silhouette de la mère Michel, une série de chats de toutes tailles qu'il faudra mettre au-dessus des casseroles de dimensions différentes sorties d'une enveloppe « père Lustucru ». De même, les bottes variées de l'ogre vont à des frères plus ou moins âgés du petit Poucet, etc. Ce matériel est employé au début et sous forme de jeux.

L'enfant, par ces divers exercices, acquiert l'habitude de voir, ou même de faire lui-même, varier une série de grandeurs ou de quantités lorsque varie une autre série de grandeurs ou de quantités en rapport avec la première. N'y a-t-il pas là l'occasion d'acquérir une habitude utile à la compréhension de la donnée de beaucoup de problèmes et à leur solution logique?

III. — Opérations.

Plusieurs genres de matériel propre à préparer aux « opérations » arithmétiques étaient exposés; nous parlerons seulement des tableaux afin de présenter en dernier lieu du matériel pour exercices collectifs. Ces tableaux sont préparés par les institutrices et sont : tantôt les reproductions de dessins au tableau

noir, tantôt des collections de dessins ou de dispositions sur feuilles de bristol, Au début ils correspondent à des silhouettes distribuées aux enfants et certains sont exposés au moment des exercices, tandis que d'autres restent accrochés au mur pendant plusieurs jours.

Parmi les premiers, citons une série qui donne la composition et la décomposition des 10 premiers nombres avec la notion de l'addition et de la soustraction. Des ardoises sont divisées chacune en trois parties; sur la première sont dessinés des objets, par exemple, pour l'addition : 4 fouets en haut, 3 en bas; sur la deuxième est indiquée l'opération par les chiffres 4 en haut et 3 au-dessous, et sur la troisième : le total obtenu.

Parmi les grands tableaux employés plus tard, nous citerons celui qui a permis d'aborder l'étude de la multiplication des 5 premiers nombres. Dans une grande feuille de carton des entailles ont été faites sur plusieurs lignes parallèles, de manière à permettre de soulever de minces bandes dans lesquelles on peut glisser une silhouette. Nous avons ainsi : 1 bande sur la première ligne, 2 sur la deuxième, 3 sur la suivante, ainsi de suite. Glissons dans chaque bande la silhouette d'une tête d'âne aux 2 grandes oreilles et voici que pour exprimer ce que nous obtenons, nous pouvons fixer à l'extrémité de la première ligne des chiffres et des signes et lire 1 fois 2 = 2, puis à la seconde ligne 2 fois 2 = 4 et continuer 3 fois 2 = 6, etc., le premier chiffre seul variant. Remplaçons les têtes d'âne : par des trèfles à 3 feuilles et nous aurons : 1 fois, 2 fois, 3 fois 3, etc.; par des moulins aux 4 grandes ailes et voici 1, 2, 3 fois 4; par des pensées aux 5 pétales..., etc. Nous n'allons pas plus loin. Un tableau, très différent viendra, avec une simple disposition de lignes ou d'étoiles, nous rappeler ces différentes multiplications de façon plus abstraite; enfin, si nous sommes en très bonne voie, les chiffres, d'abord suivis de groupes de barres rappelant les valeurs, puis seuls, apparaîtront sur le tableau noir... et nous aurons déjà dépassé notre modeste horizon. Nous ne serons plus à l'École maternelle, mais dans une classe préparatoire de l'École primaire.

R. M.

Notes Pédagogiques.

La classe ne décharge pas assez l'étude.

Un peu partout, et surtout dans les Écoles normales de filles, les élèves sont surchargées de besogne en étude. Elles n'y suffisent pas. Et comme elles n'ont presque aucun temps pour les lectures libres et de leur choix, elles ne contractent pas le goût et le besoin de lire, ce qui est très grave. Mais cette surcharge est-elle le fait du programme, ou n'est-ce pas plutôt que la pratique des professeurs est mal entendue?

D'abord on a vraiment le respect superstitieux des programmes. Il n'est pas imposé d'étudier tous les auteurs français qui y sont inscrits, et surtout de les étudier avec un soin égal, — ni toutes les questions d'histoire avec toutes les lectures indiquées. Le programme offre un champ dont on peut labourer en profondeur, tantôt une partie, tantôt une autre, suivant les années, et ce sera le moyen pour le personnel de varier sa préparation.

Mais surtout la *classe ne décharge pas assez l'étude.* On a raison, dans l'enseignement primaire, de se servir du manuel, mais il y a abus. Vraiment, est-il intéressant que les élèves étudient pendant une heure, dans le livre, des lieux communs de Pédagogie, ou les causes de la Grande Guerre, ou les causes de la rivalité des puissances à Constantinople? Une causerie bien serrée, *en classe*, mêlée d'interrogations, avec, à la fin, un bon sommaire notant en style télégraphique les idées et les faits, voilà qui donnerait de l'air. En lecture expliquée même, si on a eu la chance de susciter une observation qui en vaut la peine, pourquoi ne pas interrompre la paraphrase, pour faire rédiger cette observation séance tenante? Qu'on tente donc de transporter une partie du travail de *l'étude à la classe.*

Usons du zéro, mais avec discernement.

Usons du zéro : trop d'examinateurs s'en tiennent aux notes moyennes, n'osent pas descendre au-dessous de 8 (sur 20) ni monter au-dessus de 12; les candidats constituent ainsi une masse grisâtre et terne, ni bonne ni mauvaise, alors que, dans les classes, se distinguent des mérites plus éclatants et des nullités plus parfaites. On ne recommandera jamais assez aux juges d'oser donner la maximum lorsqu'une épreuve est aussi bonne qu'on peut l'attendre d'un candidat (qui n'est pas un membre de l'Institut) et d'oser donner un zéro lorsque le candidat est si faible qu'il n'aurait pas dû se présenter.

Mais n'usons pas du zéro sans discernement. Nous trouvons dans un journal pédagogique, sous la signature d'un inspecteur primaire, cette phrase inquiétante :

« Quand on a récolté un zéro pour avoir répondu, sans autre commentaire, que j'*arrive* dans *j'arrive demain à cinq heures*, est au temps *présent*, on se souvient pour la vie que le verbe, bien que revêtant la forme du présent peut avoir, quelquefois, le *sens d'un futur*, et on prend l'habitude, avant de répondre, d'aller voir ce qui se passe derrière la graphie ».

J'ignore si le zéro, distribué avec une telle générosité, fait assez d'impression sur l'enfant pour laisser durant toute la vie un ineffaçable souvenir. Mais je n'hésite pas à dire qu'il est souverainement injuste de punir d'une note infamante un enfant qui reconnaît un temps présent dans un temps présent. Qu'on lui demande ensuite quel est le sens réel de « j'arrive » dans « j'arrive demain » et qu'on abaisse sa note s'il ne sait pas résoudre ce petit problème de sémantique, j'y consens. Mais puisqu'il a d'abord résolu sans erreur le problème purement grammatical qui lui était proposé, il a droit à une note passable. Si trop d'examinateurs, surtout de l'ordre littéraire, hésitent à user des notes extrêmes, il ne faudrait pas que les notes extrêmes fussent le monopole de ceux qui ont leurs petites manies ou de ceux qui saluent, avec l'enthousiasme des néophytes, les modes et les nouveautés philologiques. Donnons zéro à qui ne sait rien, mais non à qui ne sait pas enfourcher notre dada.

Enseignement littéraire. — Ne soyons pas trop savants.

Je commence par examiner le cahier de textes, et je constate que l'enseignement littéraire consiste surtout en notions historiques parfois sans grand intérêt, parfois un peu prétentieuses, et par conséquent assez inutiles, en analyses d'œuvres et en compositions françaises d'un caractère par trop général : « Qu'est-ce ce qui fait l'intérêt du théâtre de Corneille? » Et, quinze jours plus tard : « Qu'est-ce qui fait l'intérêt du théâtre de Racine? » En grammaire, on se livre depuis plusieurs mois à de prétendues études de phonétique dont l'utilité ne m'apparaît guère avec des élèves de troisième année d'École primaire supérieure. J'ajoute que le cahier de textes fourmille de fautes que le professeur aurait bien dû corriger. C'est ainsi que dernièrement les élèves ont eu à apprécier cette pensée de La Bruyère : « *Dix heures* de bons mots, mauvais caractère... ». Je ne puis pas dire que l'inspection de ce cahier de textes soit très favorable au professeur. Que ne le tient-il lui-même pour être sûr de ne pas être jugé sur les balourdises de ses élèves? D'ailleurs la classe faite par le maître répond assez bien à ce que j'ai déjà pu entrevoir : il y a dans l'explication de Chateaubriand à laquelle j'assiste plus de bonne volonté et de consciencieux effort que de sens littéraire. On s'arrête à des vétilles et on néglige le principal; l'exercice est peu utile aux élèves parce que le maître se préoccupe de dire des choses qu'il croit savantes au lieu de s'attacher au texte, d'en dégager l'impression, de faire toucher du doigt aux élèves les procédés de l'écrivain et d'amener la classe à voir comment Chateaubriand pense et s'exprime.

Compositions poétiques dans une École normale.

Séance intéressante. Pour délasser les élèves d'une étude de Montesquieu, Mme X... leur parle aujourd'hui du *sonnet* et de l'*histoire du sonnet*. Elle lit quelques sonnets de la Pléïade, un sonnet précieux, un sonnet de Sainte-Beuve, de Musset, etc. Les élèves paraissent avoir une culture poétique assez étendue.

D'ailleurs, elles avaient eu, comme devoir, à composer un

sonnet, chacune sur sujet à son choix. Elles avaient pris goût à cet exercice, et il y avait quelques pièces assez bien réussies.

Enseignement du français par le français.

« ... Voici un exercice original et utile : traduire en langue actuelle une page de Montaigne. Et les copies témoignent qu'il a rendu... » (dans une 1re année d'École normale).

La préparation écrite doit être précise et correcte.

Presque toutes ces préparations sont conçues sur le même modèle : mise en place, plan, intérêt de la scène. Il faudrait chercher des questions précises qui obligeront les élèves à réfléchir, leur demander d'y répondre par des phrases correctes, tandis que ces analyses banales sont rédigées généralement en style télégraphique.

L'art d'expliquer est-il un don naturel?

Il faut bien en convenir : on naît capable d'expliquer les textes littéraires; on ne le devient pas. Affaire d'invention et non d'apprentissage de trouver des richesses dans des phrases en apparence très simples, où l'auteur lui-même n'a probablement pas eu conscience de ses intentions.

Mlle X... a ce don. Elle ne paraphrase pas; elle s'accroche au sens des mots, aux temps des verbes, à toutes les aspérités et démêle toutes les nuances de la pensée et du sentiment. Et toujours, posant de petites questions sèches, et attendant la réponse.

Composition d'un programme de fête populaire.

J'ai entendu rendre raison, en 3e année, des conditions dans lesquelles le programme d'une fête venait d'être réalisé le dimanche précédent par les élèves mêmes, de façon à fixer quelques conseils sur les séances populaires. Une moitié de la représentation avait été rapportée, par la poésie et par la musique, au clair de lune : le professeur a expliqué que cet essai avait

pour objet d'élever un auditoire par l'art et de concentrer sur un sujet ses efforts d'attention; que l'auditoire avait compris, avait senti, à en juger par les impressions recueillies.

Calcul rapide et pratique. — Comment on peut progresser sans perdre le terrain conquis.

Voilà un des meilleurs maîtres que j'aie jamais entendus. Il a aujourd'hui les élèves de troisième année (30 environ) et il les exerce pendant dix minutes au calcul mental et au calcul rapide écrit. J'ai rarement vu enseigner ce calcul rapide avec plus de méthode, de sûreté, d'ingéniosité. M. F. a préparé des tableaux concernant le ménage, la vente de la viande, les marchés de la ville, et de manière à donner aux calculs une allure concrète et pratique. Il a obtenu des résultats étonnants : il y a quelques élèves qui ont toujours terminé de tête d'énormes additions dès que le dernier nombre est prononcé, et *toute* la classe répond presque immédiatement.

Une correction de problèmes de géométrie montre les mêmes qualités de clarté, de méthode, d'autorité. Mais elle fait voir aussi avec quel soin le professeur profite de toutes les occasions pour faire reviser les éléments de la géométrie. En quelques instants, on revoit toutes les formules les plus fréquemment utilisées; il n'y a pas un élève qui ne les sache. C'est admirable comme résultat.

Manipulations suggestives.

Il est difficile de trouver chez un professeur un plus grand souci de rendre son enseignement vraiment concret. Non seulement les expériences sont faites avec beaucoup de soin, mais dès qu'elles présentent une particularité curieuse, on les recommence pour en chercher la raison. Le professeur oblige les élèves à se rendre compte de la difficulté, les amène à l'éclaircir; il les associe d'ailleurs graduellement à l'expérimentation, et les carnets de manipulations montrent un désir sincère de graduer les difficultés, d'amener les élèves à réfléchir, etc. Pendant l'expérience, M. G... laisse toute une série de questions irrésolues, les élèves en prennent note et tâcheront d'y répondre. Et ces questions sont si bien choisies que l'enseignement devient tout à fait suggestif.

Initiatives.

Fréquentation scolaire (instructions données par M. l'Inspecteur d'Académie du Cantal). — La désertion annuelle des écoles causée par les travaux des champs ou la garde des troupeaux est un fait que nous ne pouvons actuellement supprimer, mais qui appelle la réflexion et l'effort.

Aucun instituteur d'une école de village ou de hameau, où la fréquentation devient vraiment mauvaise pendant de longs mois de l'année, ne contestera qu'il y ait pour lui un devoir à ne pas se désintéresser des enfants qui désertent son école, tandis que ses collègues des centres urbains continuent à travailler avec de lourds effectifs.

Il arrive que des instituteurs ou des institutrices parviennent à convaincre des parents de renoncer à « louer » des enfants, surtout bien doués. Cette initiative mérite d'être imitée par tous. En toute occasion, on insistera auprès des enfants, des familles, des maires et des délégués cantonaux pour obtenir une meilleure fréquentation. Les résultats ne seront jamais d'ailleurs que limités.

L'école devra donc se plier aux circonstances, et tentera de suivre les enfants qui partent ou de garder un contact au moins intermittent avec eux.

a) Des directeurs ont déjà l'habitude de prêter aux bergers d'âge scolaire des livres de la bibliothèque de l'école. Il faut continuer à travailler plus efficacement dans ce sens. Au moment où les enfants quittent l'école, leur remettre un livre de lecture (si les fournitures sont payées par la commune obtenir l'adhésion des municipalités), un ou deux crayons, un cahier petit format, genre carnet, à couverture forte; leur tracer un plan de travail : lectures à faire, problèmes, rédactions, exercices de grammaire portant sur la lecture, recherches de vocabulaire se rapportant à des sujets donnés, exercices d'observation suivis de devoirs écrits.

Le plus grand nombre des devoirs et exercices porteront naturellement sur les travaux des champs, les choses de la montagne et du troupeau. Ils feront appel à l'esprit d'observation de l'enfant, sauront éveiller son intérêt, piquer sa curiosité, lui laisser le plaisir de la décou-

verte, de façon que même si l'enfant dispose de très peu de temps, il ait le désir de résoudre les questions qui lui auront été proposées. On ne pourra certainement demander à tous la même somme de travail. Il y aura sans doute un ordre de préférence à indiquer parmi les sujets proposés, depuis les moins scolaires, les plus attirants, jusqu'aux exercices susceptibles de remplacer plus ou moins efficacement le travail de l'école. C'est tout un programme d'études originales, bien adaptées à ces circonstances particulières qu'il y a lieu d'élaborer. Ce petit problème pédagogique ne laissera certainement pas en défaut l'ingéniosité et la sagacité des maîtres.

Contrôle du travail. Il peut se faire le dimanche, si les enfants reviennent au village. Les grouper par exemple une heure ou deux dans l'après-midi pour vérifier le travail de la semaine, en donner du nouveau, revoir, conseiller, guider.

Lorsque tout contact entre l'école et l'enfant est perdu, consacrer par exemple les deux premières semaines, après la rentrée des classes, au contrôle et à la correction des différentes tâches données au moment de la sortie.

b) Comment suivre les enfants à la montagne.

1° L'école est à plusieurs maîtres. Un maître peut être aisément détaché et se rendre dans un buron bien placé où viendront à une heure convenablement choisie les enfants des burons environnants. Le fonctionnement d'une de ces classes ambulantes est dès maintenant assuré dans une commune du département. Il n'y a pas de raison pour que l'exemple ne soit pas suivi.

Si les enfants ne peuvent se réunir dans un point central, le maître pourra faire plusieurs sorties par semaine, passer dans les burons, faire lire, vérifier les devoirs, et, par un simple entretien, y ranimer la vie intellectuelle. C'est affaire de dévouement, d'ingéniosité et aussi de doigté.

2° L'école est à un seul maître. La question est plus délicate. Si la fréquentation y est vraiment mauvaise, le maître peut abandonner son école pour parcourir les burons ou les fermes une fois par semaine. Consulter la municipalité, le délégué cantonal. Ce sera une façon de les intéresser à l'organisation du travail scolaire en été.

Si, en tout état de cause, la part de l'activité intellectuelle risque de rester faible, s'assurer au moins que les enfants ont une occupation manuelle pendant les longues heures de garde des troupeaux : tricot, crochet, dentelle pour les filles; filet, vannerie, récolte de plantes utiles ou médicinales pour les garçons.

De toute façon, ne pas céder trop facilement à l'argument paresseux : qu'il n'y a rien à faire, que les enfants sont trop pris, etc. Tenir l'inspecteur primaire au courant de ce qui est possible, de ce qui est fait.

Vingt micromètres objectifs pour un franc. — Beaucoup de cours complémentaires, toutes les écoles primaires supérieures,

toutes les écoles normales disposent maintenant de un ou plusieurs microscopes. Instruments, en général, de faible grossissement (30, 50, 80 diamètres), ils permettent néanmoins d'observer les petits objets, les petits êtres vivants à peine perceptibles à l'œil, ceux, par exemple, qui pullulent dans l'eau des mares, des ruisseaux (le plankton de nos eaux douces) : diatomées spirogyres ou cyclops daphnies, cypris, rotifères, protozoaires vorticelles, stentors, paramécies.... Que de joie pour l'œil dans l'observation microscopique! Quelle vie dans une goutte d'eau! Que d'habitants circulant en tous sens, glissant, tournoyant.... Au fait, quel est l'ordre de grandeur de cette gent lilliputienne? quelles sont les dimensions des stomates ou des cellules sur lesquels est braqué notre objectif? La question est toute naturelle; elle est d'un intérêt fondamental; tous nos élèves doivent avoir été amenés à nous la poser.

Les micrographes et naturalistes de métier, habitués à se servir du même microscope, savent immédiatement que telle combinaison de verres produit tel grossissement, que l'être observé a telle dimension. Pendant leur court séjour parmi nous, nos élèves n'auront pas le temps d'acquérir ces réflexes. Avouons pourtant qu'une échelle n'est pas moins indispensable à la représentation des infiniment petits qu'à une carte de géographie ou de géologie.

Dans nos écoles, hélas! peu de laboratoires possèdent micromètre objectif ou micromètre oculaire, et le plus souvent nos microscopes n'ont pas de tableau de références. Le renseignement, d'ailleurs très approximatif, fourni par le catalogue lors de l'achat de nos modestes appareils, n'est plus en la possession du travailleur. Et alors, comment saura-t-il les dimensions vraies de l'objet examiné? Cette levure de bière, ou cette levure de pain que je regarde a combien de microns dans sa plus grande dimension? Quelle est l'acuité de mon microscope? Quel est son pouvoir séparateur? Que me permettrait-il de distinguer?

Sans vouloir remplacer les micromètres objectifs, qui, chez Nachet, valent 35 à 40 francs pièce, j'estime commode d'utiliser un de ces micromètres de fortune que m'ont procurés les anciennes plaques photographiques dioptichromes de Dufay. Ne vous effrayez pas, il s'agit tout simplement de plaques que Dufay préparait, avant la guerre, pour la photographie en couleurs, et dont la fabrication a été interrompue. Neuve ou vieille, révélée ou indemne de toute atteinte, une plaque nous conviendra, et, comme elle mesure 9 centimètres sur 12, elle nous fournira 108 petits carrés de 1 centimètre de côté, constituant chacun un micromètre dont le prix de revient est inférieur à 5 centimes, puisque la plaque coûte 5 francs.

*
* *

Quelle surface puis-je observer avec mon microscope? Quel est son champ? Un ou 100 millimètres carrés? Il est permis, même après

examen du microscope, de n'avoir aucune idée de la réponse à l'interrogation. Notre fragment de plaque dioptichrome va nous tirer d'embarras. Voulez-vous suivre la manipulation que voici : elle comporte quatre temps et se réalise avec un de ces microscopes Nachet — deux objectifs, un oculaire — dont furent autrefois dotées toutes les écoles normales.

Premier temps. Le petit carré est placé sur la platine du micros-

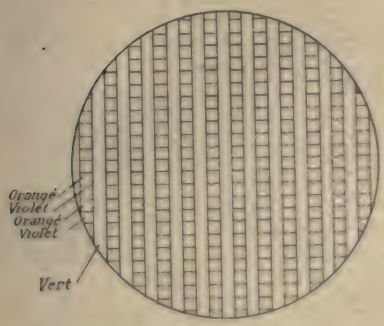


Fig. 1. — Objectif 1. Oculaire poussé. (Grossissement du dessin en diamètre de 20/1).

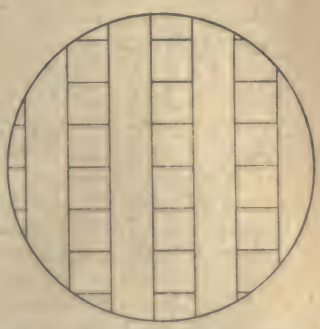


Fig. 3. — Objectif 2. Oculaire poussé.

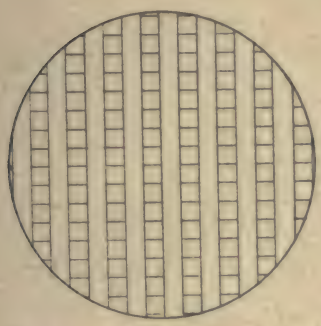


Fig. 2. — Objectif 1. Oculaire tiré.

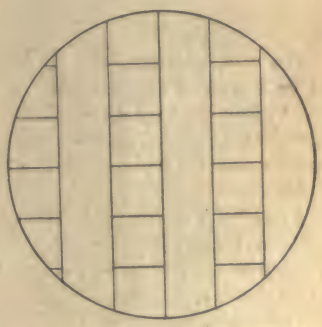


Fig. 4. — Objectif 2. Oculaire tiré.

cope, le côté gélatine regardant l'objectif. Mettons au point. Quel joli réseau ! quel entrecroisement merveilleux de couleurs vives et tranchées ! Je m'excuse de n'avoir pu présenter aux lecteurs la lumineuse aquarelle aux trous orangés, violets, verts, que je leur demande d'évoquer à l'aide du dessin ci-contre, leur imagination contribuant à créer une vision magique qui ne manque pas de ravir le néophyte. (fig. 1).

Deuxième temps. Avec le même objectif, mais l'oculaire tiré par glissement dans le tube, nous voyons encore le réseau ; il a conservé

les mêmes teintes, légèrement plus sombres. Mais il y a *moins* de bandes vertes, *moins* de carrés orangés et violets; par contre, les *largeurs ont augmenté* (fig. II).

Troisième temps. Nous substituons au premier objectif, le deuxième dont le diamètre est plus petit. L'oculaire étant *poussé*, l'image perçue dans l'appareil — le rond, dit le débutant — ne présente plus que quelques larges bandes vertes (4 dans un diamètre) et quelques larges carrés orangés ou violets (3 ou 4 dans un diamètre) (fig. III).

Quatrième temps. Conservons le deuxième objectif, mais *tirons* l'oculaire : dans un diamètre du rond, l'œil ne perçoit plus que 3 bandes vertes et 2 à 3 carrés orangés ou violets (fig. IV).

Conclusion. L'étendue observée, suivant les combinaisons et dispositions des organes de l'instrument, se réduit de plus en plus; mais les détails, de moins en moins lumineux, paraissent de plus en plus gros. L'observateur se rend compte nettement des renseignements qu'il peut attendre de son microscope, suivant qu'il met en action tel ou tel objectif, oculaire poussé ou tiré : il a une notion qualitative du champ. Il comprend pourquoi on commence toujours à employer les faibles objectifs — qui ont un grand champ — afin d'avoir une idée d'ensemble de la préparation, dont la surface est grande, relativement au champ de l'instrument.

*
* *

Un peu de dessin (fig. I). Apprenti naturaliste, prenez votre crayon et reproduisez exactement ce que voit votre œil gauche. Il voit un rond : faites un rond (le couvercle d'une boîte de pastilles — 3 à 5 centimètres de diamètre — est un guide commode). Il y a des éléments qui se répètent : comptez, dessinez.

Maniez-vous un peu le pinceau : faites une aquarelle

Pour bien dessiner, bien peindre, il faut beaucoup observer : c'est pourquoi nous tenons tant à des reproductions qui prouvent que vous ne vous êtes pas contenté d'un coup d'œil rapide à travers l'instrument.

Notion quantitative du champ du microscope.

Les plaques dioptichromes Dufay que j'ai étudiées sont très régulières, sans doute parce que fabriquées en série. Approximativement les bandes vertes ont une largeur de 100 microns; les carrés orangés et violets ont aussi un côté de 100 microns : elles constituent donc des réglettes, des micromètres au 1/10 de millimètre.

La première observation (objectif 1 avec oculaire poussé) embrassait un champ circulaire de diamètre égal à 24 fois 100 microns ou $2^{mm},4$ et de surface $1^{mm^2},88$. Avec ce dispositif on voit mieux qu'à l'œil nu, mais on ne scrute qu'une étendue de 2 millimètres carrés environ.

Nous pouvons en somme établir ce tableau de références.

			diamètre	*surface*
Microscope étudié	objectif 1	oculaire poussé	$2^{mm},4$	$1^{mm^2},88$
		— tiré	$1^{mm},85$	$1^{mm^2},45$
	objectif 2	— poussé	$0^{mm},75$	$0^{mm^2},59$
		— tiré	$0^{mm},575$	$0^{mm^2},45$

Il devient donc possible de joindre une échelle au dessin de la figure I. Le diamètre de l'image circulaire est 480 millimètres; il est l'amplification du diamètre perçu sur la plaque $2^{mm},4$: le dessin reproduit les choses vues à l'échelle 20/1.

Quelles dimensions a la levure de bière?

Dans la combinaison — objectif 2, oculaire poussé — le diamètre réel du champ est 750 microns. La plus grande levure de bière que je vois a, je suppose, sa plus grande dimension contenue 10 à 12 fois dans le diamètre : j'en conclus que le végétal unicellulaire observé a de 70 à 75 microns. Le procédé est simpliste : ne suffit-il pas à nos écoliers dans une première étude? (fig. V).

Détermination du grossissement de notre microscope. Nous n'avons point d'oculaire micromètre pour déterminer le grandissement de l'objectif, ni de chambre claire pour déterminer le grossissement du microscope correspondant à un œil donné. Mais, avec un peu d'habitude, l'observateur peut regarder avec le même œil : 1° à travers l'oculaire du microscope, et 2° à l'extérieur, où il voit directement un double décimètre placé à la hauteur de la platine; il peut ainsi évaluer le diamètre du « rond » virtuel perçu à travers le microscope.

Avec la combinaison — objectif 1, oculaire poussé — mon œil lit sur le double décimètre le diamètre du champ virtuel, 102 millimètres. Le grossissement en diamètre est $\frac{102}{2,4} = 42$.

Comment faire de la microphotographie. 1° Prenons notre microscope pourvu de l'objectif 1, supprimons l'oculaire et disposons d'aplomb au dessus du tube micrométrique une chambre noire à verre dépoli — par exemple, la chambre noire accordéon d'un kodack dont on a enlevé l'objectif.

2° Disposons un débris de plaque dioptichrome sur la platine et rappelons que quand il est placé à une distance comprise entre f, distance focale du système objectif, et 2f, il se forme une image réelle, située au delà de 2f.

3° Éclairons fortement la plaque. Après quelques tâtonnements dans l'éloignement progressif du tube objectif de la plaque dioptichrome, nous apercevons sur le verre dépoli un réseau coloré de 40 à 50 millimètres de diamètre.

4° Interposons un obturateur entre l'objet et l'appareil; puis remplaçons le verre dépoli par une plaque au gélatino-bromure d'argent

pour photographie ordinaire. Tout est prêt. Découvrons l'objectif *plusieurs secondes* (c'est que la lumière qui filtre à travers un réseau de $1^{mm^2},88$ s'épanouit maintenant sur une surface de 2500 millimètres carrés ou plus); développons suivant la technique habituelle; nous obtenons un cliché qui est l'agrandissement des mailles de notre réseau; mais les belles couleurs ont disparu.

On pouvait au surplus varier les dispositifs permettant d'aboutir à ce cliché, conserver même l'oculaire du microscope. J'ai indiqué le dispositif le plus simple, qui n'est pas le meilleur quant à la similitude de l'objet et de l'image réelle définitivement fixée.

Substituons cependant au réseau une préparation microscopique permanente, empruntée aux collections : racine d'iris, de ficaire, tige de mercuriale.... Nous avons la photographie de la préparation très agrandie, et cette photographie a sa place toute marquée dans l'album des travaux pratiques.

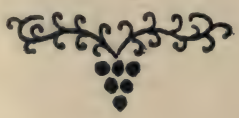
Êtes-vous habitué à vaincre de petites difficultés de mise au point? Vous pouvez réussir des photographies d'algues, de petits animaux, de cyclops femelles traînant leurs gros sacs bourrés d'œufs.... Vous aurez gardé la trace d'intéressantes visions microscopiques.

*
* *

Je sortirais de mon sujet si, me plaçant à un point de vue tout différent, et rappelant que les plaques dioptichromes constituent des réseaux, j'évoquais l'étroite parenté d'autres observations qu'ils permettent avec les phénomènes de diffraction de la lumière. Quelle richesse et quelle variété dans les jeux de lumière créés par les plumes d'oiseau, les peignes fins... par nos micromètres!

J'arrive au vœu qui sera ma conclusion. Je souhaiterais que l'administration pût gratifier toutes les écoles normales d'une plaque dioptichrome Dufay 9 × 12 : découpée, à l'aide d'un diamant, en petits carrés d'environ un centimètre de côté, chaque plaque fournirait une centaine de micromètres de fortune destinés aux travailleurs qui s'initient à la pratique du microscope.

A. Louin,
Professeur à l'école normale d'instituteurs de Rennes.



A travers les périodiques étrangers.

Belgique et Suisse romande.

BELGIQUE. — 1. La « question scolaire ». La lutte que nous avons dépeinte dans notre précédente chronique s'est poursuivie avec la même vivacité et ne semble pas près de s'alanguir. Chacun des deux partis proclame son désir de paix en accusant l'autre de ne vouloir que la guerre, et la politique de compromis adoptée par le gouvernement pour prolonger une trêve qui n'existe plus qu'en paroles ne réussit pas plus à calmer les alarmes des libéraux effrayés des progrès incessants de l'école libre, c'est-à-dire religieuse, qu'à contenter les ambitions du parti catholique mis en goût par les importants subsides qu'il a su obtenir de la munificence de l'État. Actuellement, c'est sur le *contrôle* des écoles subsidiées que porte le fort du débat. Ce contrôle ou inspection par des fonctionnaires publics existe bien, mais les libéraux et les socialistes l'estiment insuffisant, même dérisoire. Dans un discours prononcé au Sénat lors de la discussion du budget des Sciences et Arts, M. Huisman-van den Nest le décrivait en ces termes :

« Il ne faut pas... que le parlement et la nation se leurrent de l'illusion de ce contrôle.

« L'article 39 de la loi organique de l'enseignement primaire stipule que l'inspecteur cantonal visite au moins deux fois l'an toutes les écoles de son canton.

« Mais la besogne administrative des inspecteurs est considérable. Tout d'abord, à cause de leur intervention dans l'application de la loi en ce qui concerne l'obligation de l'instruction. Et la plupart d'entre eux ont un nombre tellement considérable de classes à visiter qu'il n'en est pas peut-être un qui puisse satisfaire au vœu de la loi en ce qui concerne les deux inspections par an : il en est même qui ne parviennent pas à faire dans chaque classe une inspection annuelle...

« ... Je constate que l'inspection est trop réduite non seulement par

les raisons que je viens d'indiquer, mais encore, il faut bien le constater, parce que l'enseignement libre oppose en général une « inertie de principe » à l'influence pédagogique de l'inspecteur de l'État.

« Le contrôle de l'État est cependant bien minime et bien modéré. Le plus grand nombre des inspecteurs nommés sous le régime et avec le mode de sélection du gouvernement d'avant-guerre sont plus dévoués à l'enseignement libre qu'à l'enseignement public.

« Cela ne doit pas nous étonner : beaucoup d'entre eux ont fait leurs études dans les écoles normales congréganistes; d'autres, aujourd'hui inspecteurs d'État, étaient hier instituteurs dans les écoles libres. »

A la Chambre des députés (séance du 17 avril), M. Buyl a déclaré que le contrôle doit être triple. Nous voulons, a-t-il dit, « 1° le contrôle financier, 2° le contrôle pédagogique, 3° le contrôle de l'application stricte des lois et des règlements ».

Quelle est, en regard de ces réclamations des libéraux, défenseurs des droits de l'État, la position prise par les partisans de l'école libre subsidiée? Ils admettent le contrôle, mais pas du tout de la façon dont l'entendent leurs adversaires. La *Revue belge de pédagogie* (1er mai) nous donne sur ce point des indications parfaitement nettes :

« L'inspecteur (selon M. Buyl) a pour devoir de vérifier si les subsides accordés par les pouvoirs publics sont justifiés. En principe, nous sommes pleinement d'accord avec l'honorable député.

« En principe encore nous admettons qu'il faut contrôler l'application stricte des lois; mais nos législateurs ont pour devoir de respecter scrupuleusement dans leurs lois la liberté d'enseignement, notre droit à avoir des écoles à base religieuse, où les enfants seront élevés dans les croyances et les pratiques du christianisme.

« Il est impossible, dès lors, comme le demande M. Buyl, que l'État impose un règlement type à toutes les écoles subsidiées : communales, adoptées et adoptables. Il est absolument inadmissible que dans nos écoles, les maîtres ne puissent mettre entre les mains de leurs élèves que les manuels qui ont reçu l'estampille du conseil de perfectionnement. J'irai plus loin, ces livres, en principe, ne conviennent pas pour nos écoles : car nos écoles sont confessionnelles et le conseil de perfectionnement n'approuve que des livres neutres.

« Le contrôle pédagogique est très difficile à établir. Certes, il peut apparaître avec évidence et par conséquent aux yeux de tous, qu'un maître est inférieur à sa tâche; il est plus facile encore de constater qu'une école manque du minimum indispensable d'outillage didactique ou que l'ameublement qu'elle possède est trop peu conforme aux lois de l'hygiène. Mais la question des méthodes, comme celle des manuels, doit être réservée. Des échanges de vues sont utiles, mais c'est à cela que doit se borner le rôle de l'inspecteur officiel. Il ne lui appartient pas, ni à lui, ni à la commune, ni à l'administration centrale, ni au ministre des Sciences et Arts, de diriger l'enseignement libre :

« Il ne leur appartient ni de prescrire des méthodes ni d'approuver des règlements.... »

On verra bien à quelle distance sont l'un de l'autre les deux partis quand nous aurons ajouté à ces citations contradictoires un autre extrait de la même revue où sont formulées les exigences financières de l'enseignement libre :

« Qu'on nous reconnaisse le droit de faire donner à nos enfants une éducation foncièrement chrétienne, dans une école où l'atmosphère, comme on a dit, soit religieuse. Que ce droit nous soit pratiquement reconnu, à l'égal du droit des non croyants à faire élever leurs enfants dans la neutralité ou les principes du libre examen. Que par conséquent (?) les pouvoirs soutiennent financièrement nos écoles comme les écoles neutres. Qu'on ne nous oblige pas à faire d'abord les frais d'écoles dont nous ne voulons pas, puis les frais des écoles dont nous avons besoin; *que l'argent de tous serve à payer toutes les écoles au prorata de leur clientèle* [1]. »

2. Programmes et règlements scolaires. L'*enseignement normal* vient d'être l'objet d'un double arrêté royal comportant : 1° un *règlement général des Écoles normales primaires de l'État et des sections préparatoires y annexées*, 2° un *règlement général auquel doivent se soumettre les Écoles normales primaires des provinces et des communes ainsi que les Écoles normales privées pour obtenir et conserver l'agréation du gouvernement.* Ces deux documents contiennent un plan d'études commun que nous en détachons pour permettre la comparaison avec les nouveaux programmes de nos écoles normales :

« La durée des études dans les écoles normales primaires est de trois années.

« Il peut être adjoint à chaque école normale primaire une section préparatoire comportant une ou deux années d'études.

... L'enseignement comprend l'*enseignement proprement dit* et des *exercices complémentaires.*

« A. — L'*enseignement proprement dit* comprend :

« *a*) La religion et la morale pour les élèves qui ne sont pas régulièrement dispensés des cours donnés sur ces matières par les ministres des cultes; *b*) le cours de morale pour les élèves dispensés du cours de religion et de morale ; *c*) des notions des institutions constitutionnelles et administratives du pays et de la législation sur l'enseignement primaire; *d*) la pédagogie spécialement applicable aux quatre degrés de l'école primaire; *e*) la langue maternelle; *f*) une seconde langue (le flamand, le français ou l'allemand suivant les besoins des localités); *g*) l'écriture; *h*) les mathématiques; *i*) les sciences commerciales; *j*) les sciences naturelles et l'agriculture; *k*) l'hygiène; *l*) l'économie domestique et la technologie ménagère dans les écoles normales d'institu-

1. C'est nous qui soulignons.

trices; *m*) la géographie; *n*) l'histoire; *o*) les travaux manuels; *p*) le dessin; *q*) la gymnastique; *r*) la musique.

« *N. B.* — Les règles du *savoir-vivre* sont enseignées au cours de morale) première année). Elles sont aussi l'objet de *remarques* présentées en toutes circonstances, à l'occasion de faits pris sur le vif, et de *conférences* faites par le chef de l'école. Chaque élève est tenu de consigner dans un cahier spécial quelques notes prises pendant ces conférences. A la fin du mois, les élèves sont cotés en savoir-vivre par chaque professeur et c'est au prorata des cotes mensuelles que les points leur sont accordés par le jury à la séance d'ouverture de la session des examens.

« B. — Les *exercices complémentaires* s'appliquent en général à toutes les branches du programme, ainsi qu'à certaines matières énumérées ci-après :

« *a*) L'histoire de la pédagogie; *b*) l'histoire de la littérature de la langue maternelle; *c*) l'histoire de l'art; *d*) la technologie; *e*) l'économie politique.

« Sont dispensés à toute époque de suivre le cours de religion et de morale donné par les ministres des cultes et de subir des examens qui s'y rapportent, les élèves mineurs dont les parents ou tuteurs en font, par écrit, la demande expresse, et les élèves majeurs sur leur demande écrite. L'élève dispensé suivra le cours de morale.

« ... Il peut être établi un cours pour l'étude des éléments d'une troisième et quatrième langue (l'allemand, le flamand, l'anglais, suivant les localités).

« Le choix de la troisième et de la quatrième langue est laissé aux directions d'école.

« La fréquentation de ces cours et les examens sur les matières qui les composent sont facultatifs pour les élèves....

« ... Les élèves s'exercent à la pratique de l'enseignement dans une école primaire à quatre degrés ou dans un établissement analogue servant d'école d'application. »

L'*enseignement primaire* est également doté d'un nouveau programme dont nous nous réservons de parler ultérieurement.

3. A LIRE : 1° Parmi les récentes publications de la Ligue de l'Enseignement (boulevard Maurice-Lemonnier, 110, Bruxelles), les « Documents » n° 46 (*La Sélection des mieux doués*), n° 47 (*Réformes pédagogiques en Espagne*) et n° 49 (*L'École unique*); 2° dans la *Revue belge de pédagogie*, numéro du 1er juillet, un article intitulé *Les écoles nouvelles en Amérique.*

SUISSE ROMANDE. — 1. L'ÉCOLE ACTIVE. La presse pédagogique romande semble fort préoccupée, ces temps-ci, d'élaborer enfin une vue nette, précise et pratique de l'« école active », pour laquelle elle s'était engagée à fond d'une manière un peu aventureuse, croyons-nous, bien avant qu'on pût discerner ce que ce vocable fallacieux recou-

vrait de vraie et de pseudo-nouveauté. Elle multiplie ses efforts pour la définir, la caractériser, en fixer la méthode par rapport à chaque matière d'enseignement.

Ainsi l'*Educateur* (11 août) pose cette question : *Qu'est-ce que l'école active?* et la résout par une piquante série d'oppositions :

« A quoi donc s'oppose le terme même d'école active? A celui *d'école passive*, évidemment. Nous voilà en présence d'un premier malentendu : « Ce terme, me disait naguère un collègue, est une injure à nos devanciers ; l'employer, c'est implicitement les accuser de paresse puisque c'est pour notre école à nous que nous revendiquons le nom d'école active ».

Ce n'est évidemment pas ainsi que nous l'entendons. Nous savons bien qu'il y a eu de tout temps des maîtres avisés, actifs et consciencieux. Quand nous parlons d'école active, c'est à l'élève que nous pensons et non pas au maître. Et c'est à stimuler au maximum l'activité de leurs élèves que les partisans de l'école active mettent leur ambition légitime. Mais nos devanciers n'y ont-ils pas visé tout autant que nous? Sans doute, seulement il y a activité et activité. L'école du passé, c'était en gros, — car il y eut et il y aura toujours des exceptions, — c'était surtout l'école où l'on apprenait en écoutant ou en mémorisant un manuel. L'école active, c'est l'école où l'on apprend en travaillant, en cherchant, en observant, en expérimentant soi-même, par un effort que le maître s'efforce de rendre aussi spontané que possible. Car une tâche que nous accomplissons n'est vraiment féconde pour notre développement intérieur « que dans la mesure où nous y mettons de nous-mêmes, de notre clairvoyance, de notre effort, de notre cœur ».

C'est dire que l'école active s'oppose non moins nettement à l'*école bureaucratique*, où maîtres et élèves font jour après jour et heure après heure la même besogne fastidieuse et sempiternelle, en automates bien remontés, mais sans qu'apparaisse jamais cet enthousiasme qui soulève la classe au-dessus d'elle-même, ce « diable au corps » qui est le critère certain d'une activité libre et créatrice de valeurs spirituelles.

L'école active est aussi le contre-pied de l'*école livresque*. Non pas qu'elle se propose de bannir les livres de ses classes : elle sait trop de quel admirable instrument de culture elle se priverait ainsi. Mais la mémorisation d'un manuel ne saurait lui suffire. Elle voudrait pouvoir mettre à la disposition de ses élèves, non pas quelques rares manuels à apprendre plus ou moins littéralement, mais une véritable bibliothèque où ils apprendraient à travailler, à se documenter, où ils pourraient prendre le goût de la lecture et sentir s'éveiller l'amour des livres, résultats que l'on atteint rarement au moyen des seuls manuels scolaires.

L'école active s'oppose donc aussi à ce que nos Confédérés appellent *Lernschule*, l'école où l'on apprend, où l'on mémorise avant tout. Apprendre, mémoriser, seriner, ne sont plus son idéal. Elle est aux antipodes de cette *école-entonnoir* que M. Louis Meylan a spirituellement raillée ici-même il y a quelques années. Elle est la mortelle ennemie de cette *éducation babillarde* que Rousseau déjà mettait au pilori. En

résumé, les partisans de l'école active disent avec M. Pierre Bovet : « C'est par la façon dont elles sont enseignées beaucoup plus que par leur objet en lui-même, que certaines disciplines peuvent contribuer au développement et à la formation de l'esprit. Ce qui développe et forme l'esprit, c'est essentiellement ce qui stimule l'activité créatrice, l'initiative dans le domaine de la pensée, — ce qui pose à l'esprit des problèmes sentis comme tels. »

De son côté, la revue *Pour l'ère nouvelle* (juillet 1923) s'applique à dégager des brumes dont elle s'enveloppe encore la *conception pédagogique du travail*, et après avoir disserté doctement sur le criterium d'une culture véritable et la primauté du travail « mis au service d'une valeur objective », aboutit à cette conclusion que « le caractère fondamental de l'École active véritable consiste en la possibilité et l'obligation de se prouver à soi-même ce dont on est capable — ceci, quels que soient la nature et donc le produit du travail accompli : mécanique, intellectuel ou moral. — Aider à l'élève à se connaître lui-même par le produit de son effort, lui faire discerner le degré de fidélité à lui-même qu'il a mis dans son œuvre, en d'autres termes son objectivité, telle est la tâche du maître qui veut agir dans le véritable esprit de l'École active.... A l'École active — et c'est là son mérite — l'élève examine son travail au double point de vue du « comment » et du « pourquoi ». Il est d'autres valeurs de vie qui ne peuvent être reçues que passivement. Mais ce qui est acquis et conquis par un effort rationnel a une tout autre importance. L'élève qui subit son travail ne travaille pas, au plein sens du terme. Ce serait discréditer le terme d'École active que de l'appliquer dans ce cas. Il faut conserver au mot travail son sens propre : activité spontanée et productive, tendant à un résultat objectif et qui enferme une valeur à la fois pour l'individu et pour l'humanité. »

Cela, c'est la théorie, où il flotte encore quelques nuages, si nous osons le dire. Pour ce qui est de la pratique, l'*Educateur* commence à fournir à sa clientèle quelques bons exemples d'application. Ceux que nous avons vus nous ont fait penser que la méthode suggérée par l'école active n'est peut-être pas une révélation totale pour la pédagogie française, qui s'est, depuis pas mal de temps déjà, donné pour maîtres Rabelais, Montaigne, les éducateurs de Port-Royal, J.-J. Rousseau, tous gens à qui les plus claires et les plus sûres des idées exprimées ci-dessus n'étaient pas étrangères.

2. A LIRE : 1° dans l'*Educateur* des 21 avril, 5 mai et 6 juin : *De l'unité dans l'enseignement*; — 2° dans *Pour l'ère nouvelle*, 2e année, n° 7 : *Une école expérimentale à New-York* et *Une République d'enfants : l'Odenwald.*

H. MOSSIER.

Le gérant de la « Revue Pédagogique »,
MAX DELAGRAVE.

Coulommiers. — Imp. PAUL BRODARD.

L'éducation par l'Arbeitsschule selon Kerschensteiner.

I. — Kerschensteiner et les problèmes nouveaux de l'éducation.

Dès 1913, le peu que je savais sur le mouvement des « Écoles nouvelles », et tout particulièrement sur l'œuvre pédagogique de Kerschensteiner à Münich, m'avait poussé à souhaiter qu'une mission d'études me permît de mener en quelques pays d'Europe, aux points de plus grand intérêt, une enquête, dont je me proposais de confronter les résultats avec les besoins et possibilités de notre École publique. La question n'était pas mûre; il ne parut pas alors aux commissions compétentes qu'il y eût là matière à justifier une mission officielle. Puis vinrent les années de guerre. Je ne connais donc l'Arbeitsschule qu'à travers la littérature. Mais depuis dix ans, celle-ci s'est développée en grande abondance; livres de doctrine, monographies d'écoles, études d'ensemble sur le mouvement d'innovation pédagogique se sont multipliés; nous devons notamment à un auteur suisse, M. Ferrière, un important ouvrage en langue française, *L'École active*, qui contient, en ce qui regarde l'Arbeitsschule, de longs extraits traduits de Kerschensteiner. Ma tâche est donc aujourd'hui simplifiée; je puis supposer connue dans ses grandes lignes la question de l'Arbeitsschule, de

ses origines, de sa place dans la pédagogie novatrice, et borner ma contribution à souligner les caractères les plus significatifs de l'œuvre de l'éducateur bavarois et à tâcher de discerner ce que nous en pouvons tirer de valable pour notre propre usage.

Avec raison Ferrière classe Kerschensteiner parmi les principaux promoteurs de l'« École active », formule nouvelle d'une très vieille idée, qui définit l'aspiration dont témoignent depuis la Renaissance la plupart et les plus marquants des théoriciens de l'éducation; et quel est l'instituteur chez qui elle n'évoque, avec la formule voisine de « méthode active » les plus respectables lieux communs de la dissertation pédagogique? — Mais l'innovation technique consiste souvent à rajeunir de vieilles vérités, à leur donner une nouvelle vie par leur application à un nouvel état d'humanité. La vieille vérité, c'est ici que l'éducation ne doit pas façonner du dehors, mais aider à la réalisation des virtualités de l'âme enfantine par l'exercice même de ses activités spontanées. Cet axiome, la pratique scolaire a pu longtemps sans grand inconvénient le négliger : la férule de jadis, sceptre, au degré primaire, du petit royaume des rudiments, n'était guère nocive; à tous les degrés, les effets de l'éducation scolaire étaient plus ou moins compensés par ceux de l'éducation donnée par la famille, le métier, la vie mondaine. Aujourd'hui, au moment même où la sociologie s'attache à expliquer l'importance de cette éducation diffuse, elle en remarque aussi la régression : famille, métier, mœurs ont perdu, perdent chaque jour beaucoup de leur puissance éducative et demandent à l'école non plus seulement de les aider, mais de les suppléer pour l'essentiel dans la tâche de formation des jeunes. En même temps le développement scientifique et économique la met en demeure de distribuer à la masse scolaire, au lieu de l'ancien rudiment commun, un bagage intellectuel dont la nature varie selon les destinations sociales, mais dont le poids s'accroît constamment avec la complexité des sciences, des techniques et des services sociaux. Deux exigences qu'il est ardu de satisfaire ensemble. — A voir les choses d'un peu haut, « l'École active », dans ses diverses manifestations, marque un effort pour compenser l'effet d'un ensemble de transformations sociales appartenant à ce mouvement évolutif, d'immense amplitude, que Rathenau a ingénieusement désigné par le terme de « mécani-

sation »; un effort pour douer par compensation l'institution scolaire de vertus génératrices d'intelligence, inspiratrices du caractère moral.

Kerschensteiner a eu une conscience très vive et une véritable compréhension philosophique de la nécessité de cet effort et de la nouveauté réelle de la tâche, que l'école a aujourd'hui devant elle. Dans son œuvre écrite la théorie pédagogique est intimement liée à un ensemble de vues éthiques et sociales; et ce sont les principes éthiques et sociaux que d'abord il présente, comme logiquement premiers, quand il entreprend l'exposition systématique de ses idées. — Cependant, préoccupé surtout ici d'apprécier et d'utiliser une œuvre pratique, je suivrai l'ordre inverse et m'attacherai d'abord aux vues le plus directement liées à l'expérience pédagogique et de ce fait offrant pour nous l'intérêt le plus direct et le plus de consistance objective.

II. — Les principes pédagogiques et psychologiques.

Professeur de sciences aux écoles supérieures de Bavière, passionné d'éducation et de service social, Kerschensteiner juge inapte à la tâche éducative, parce que livresque, préoccupée et accablée par les choses à enseigner, l'École allemande, où d'ailleurs règne théoriquement, — comme en France, — le principe de « l'enseignement actif » : « La libre activité... coule comme miel des lèvres des pédagogues ». Ce principe, certains théoriciens s'efforcent de le combiner de façons diverses avec les besoins du pré-apprentissage, en déterminant un certain usage scolaire du travail manuel. Kerschensteiner intervient dans ce débat, et son intervention se développe sous la double forme d'une théorie philosophiquement construite et d'une expérience pédagogique étendue.

Il donne raison à la tendance qui veut faire au travail manuel sa place à l'école populaire. Le travail manuel n'intéresse pas seulement l'apprentissage. Il constitue un admirable instrument de culture, mais pas de la façon dont en général ses partisans entendent l'employer, c'est-à-dire en l'adjoignant, comme moyen spécifique d'exciter l'activité, à n'importe quelle matière d'enseignement : on ne fait pour de bon ni de l'histoire, ni du travail manuel,

quand on prétend intéresser l'écolier au moyen âge, en lui faisant modeler des châteaux forts. Le travail manuel n'a de valeur culturale qu'exécuté pour lui-même, à titre de matière spéciale d'enseignement, sous la direction d'un maître techniquement capable, comme une discipline valable par ses résultats propres et riche d'intérêt professionnel. Ainsi entendu, il est capable de servir puissamment le développement actif des capacités de l'élève, parce qu'il répond à des intérêts constants et forts de l'activité enfantine, parce que l'objet matériellement réalisé offre un commode appui au self-control, enfin parce que, l'immense majorité des enfants étant destinés à une profession manuelle, pour cette immense majorité, c'est, dès la petite école, le travail manuel, qui se relie le plus directement, le plus profondément aux intérêts de vie. Kerschensteiner attache à cette dernière considération une importance capitale, la profession étant la fonction sociale essentielle, et la puissance éducative dépendant avant tout des facteurs qui offrent un champ social à l'exercice de l'activité de l'écolier. Ainsi le travail manuel pratiqué pour lui-même et avec le sens de sa valeur sociale offre à tous les écoliers un moyen de culture adapté à des intérêts propres à leur âge; il offre au plus grand nombre d'entre eux le moyen de culture souverain, le principe essentiel de la formation de leur caractère.

Et pourtant, si l'on veut saisir le véritable esprit de la pédagogie de Kerschensteiner, cette conception du travail manuel éducatif doit être replacée à son plan subordonné, dans une conception beaucoup plus générale. — La prescription d'enseigner le travail manuel comme une discipline ayant sa technique propre et sa destination spécifique, cette prescription vise seulement un cas particulier d'un principe, que je désignerai sous le nom de principe de la *spécificité des matières d'enseignement*, ou, pour parler comme Kerschensteiner, des *biens de culture*. Il peut s'exposer ainsi : qu'il s'agisse de sciences mathématiques ou naturelles, ou de langues, ou de dessin, ou de techniques matérielles, nous devons considérer toute science ou art comme une production sociale, parfaitement déterminée dans sa forme, où demeurent visibles les moyens intellectuels qui l'ont réalisée. Cette production sociale attend l'esprit de l'enfant, et l'esprit de l'enfant inconsciemment la désire, a besoin d'elle pour son développement.

Là réside le secret de l'activité véritable. Vous voulez l'écolier actif? Permettez-lui de reprendre en abrégé le travail créateur par lequel l'esprit humain a produit la discipline, le « bien de culture », objet de votre enseignement; il faut qu'il l'invente à son tour en resuivant les voies naturelles de l'invention humaine. La didactique du maître a donc son modèle dans l'invention scientifique ou technique du créateur. S'il sait se conformer à ce modèle, toute matière d'enseignement lui offre des moyens de développement éducatif du même ordre que ceux fournis par le travail manuel. Quelle qu'en soit la nature, tout « bien de culture » doit être présenté dans la spécificité de sa « structure intellectuelle » à l'enfant appelé à le reconstruire par son propre effort intellectuel.

Telle est la conception fondamentale, solide, riche d'applications, sur laquelle repose tout le système pédagogique. Apparentée au génétisme psycho-social de Baldwin, elle fournit un guide pour l'application pratique de la théorie de l'*intérêt*, si heureusement cultivée par James et Dewey ; un guide plus précis et plus sûr que la « loi biogénétique » exposée sous forme d'hypothèse anthropologique. Ce guide, c'est la matière d'enseignement elle-même, saisie dans la réalité profonde de sa « structure intellectuelle ». A la vérité, cette dernière condition entraîne de sérieuses conséquences dans un sens exactement opposé à une théorie, — qui eut chez nous son heure de vogue, — d'après laquelle la connaissance de la « méthode pédagogique » eût permis de suppléer chez le maître la connaissance approfondie de la matière à enseigner. Du principe de Kerschensteiner découle immédiatement la nécessité d'une instruction normale toute en profondeur, ouvrant au futur maître l'intelligence spécifique des diverses disciplines, au lieu de le munir de notions superficielles, d'abrégés de résultats, et par ailleurs d'une prétendue méthode universelle d'enseignement.

Du point de vue de la préparation du maître passons à celui de l'enseignement de l'enfant : quelques autres corollaires très simples du principe fondamental suffiront à caractériser la pédagogie de l'École du travail.

1. — Pour raccorder vraiment au processus social de découverte le travail de l'enfant, pour retrouver chez l'enfant la source créatrice de la discipline enseignée, il ne faut lui proposer de réaliser par son effort intellectuel que ce dont il est capable d'acquérir

spontanément l'expérience, en vertu d'un intérêt qui lui est propre. Par exemple, on ne doit point lui proposer de réaliser une notion historique sans rapports avec son actuelle curiosité imaginative. Il faut d'autre part s'efforcer de discerner la vocation professionnelle que paraissent déterminer sa nature mentale et les conditions sociales de sa vie, ainsi que le type spirituel (théorétique, esthétique, social, asocial, religieux) selon lequel se développe spontanément son caractère, et choisir en conséquence les matières d'enseignement et les voies de culture morale, qui correspondent le mieux à ses dispositions.

2. — Pour que par l'exercice scolaire s'éveille et se maintienne l'intérêt propre de l'enfant, il est indispensable d'aider ses facultés d'expression à atteindre des réalisations précises. Sans doute le petit écolier du jardin d'enfants peut-il avoir satisfaction par le simple exercice de ses facultés dans des jeux manuels qui n'aboutissent pas à des réalisations valables. Mais un tel intérêt est essentiellement passager : entre dix et douze ans l'enfant, qui auparavant se plaisait à dessiner par jeu et sans nulle technique, se désintéresse du dessin, si les moyens de progrès ne lui sont pas fournis par une instruction régulière. Il n'en va pas autrement de toutes les autres disciplines, et notamment du travail manuel, qui ne demeure objet d'intérêt, que si dès l'école élémentaire il est proposé à l'enfant comme une matière d'enseignement, qu'il s'assimilera par exercices guidés. Ainsi les conditions sainement comprises de l'intérêt nous dissuadent de faire appel à la « libre initiative » de l'écolier, tant que celui-ci n'a pas acquis la sûre possession de ses moyens d'expression : or il ne l'acquiert que par une application guidée, c'est-à-dire par la voie de l'imitation. — Ces vues présentent, on le voit, quelque divergence avec celles qui généralement dominent dans la pédagogie de l'activité : la raison en est que pour Kerschensteiner la « création » par laquelle l'enfant s'instruit n'est point commencement absolu, originale fécondité de l'esprit individuel, mais activité définie et soutenue par les conditions sociales de son développement.

3. — Dernier corollaire : il serait vain de prétendre enseigner de la manière ci-dessus définie, c'est-à-dire conformément aux exigences de l'assimilation intellectuelle, une grande masse de matières. Il faut choisir entre l'extension et la profondeur. « l'École

de travail » est celle qui choisit la profondeur et s'efforce de « produire avec un minimum de bagage de connaissances un maximum d'habileté, de capacité et de joie au travail, au service de l'inspiration sociale ».

III. — Les principes éthiques et l'éducation civique.

Nous sommes maintenant au cœur de la théorie technique de Kerschensteiner, et nous y sommes venus en partant des préoccupations et de l'expérience proprement pédagogiques du professeur et du directeur. Reste à montrer comment son principe de réformation pédagogique est lié aux principes d'une ardente inspiration sociale et nationale et concourt avec eux à déterminer dans son ensemble *l'éducation civique*. — Kerschensteiner conçoit, nous venons de le voir, le développement spontané de l'enfant comme essentiellement imitatif, subordonné à un exercice, qui suit les lignes de la production sociale en toutes disciplines. Considérons maintenant, non plus l'acquisition scolaire de telle ou telle discipline particulière, mais en totalité le développement du *caractère*, c'est-à-dire la formation morale de l'élève, but suprême de l'éducation. Les données du problème restent les mêmes : il s'agit toujours de solliciter et de soutenir l'activité spontanée de l'écolier, en lui offrant des exercices de création selon les lignes de développement de l'organisation sociale. En cela consiste l'*éducation civique*, concept, qui, selon l'auteur, tient dans sa compréhension la totalité des questions scolaires, et sur lequel, dans les deux ouvrages capitaux [1], qui renferment l'expression la plus élaborée de sa pensée, il fait reposer la construction systématique de sa pédagogie.

L'éducation civique, c'est la fin suprême de l'École, telle est l'expression pédagogique d'une conception éthique, qui peut s'exposer de la manière suivante :

L'homme est un faisceau de fins subordonnées à une finalité rationnelle, qu'il est bien obligé intérieurement de reconnaître (impératif catégorique), mais qu'il ne possède pas le pouvoir

1. *Der Begriff der Staatsbürgerlichen Erziehung*, 1909, 2e éd., 1919. *Der Begriff der Arbeitsschule*, 1912, 2e éd., 1920.

d'accomplir : il dépend trop, en tant qu'individu, des intérêts relatifs à son existence particulière. Ces finalités égoïstes le dominent jusqu'à ce que se fasse jour le sentiment de la limitation nécessaire des intérêts de chacun, et ce sentiment ne se développe pas spontanément dans l'âme individuelle : pour la généralité des hommes tout au moins, il ne peut naître qu'après la réalisation effective de la subordination des activités individuelles à l'activité nationale. En d'autres termes le consentement volontaire à la subordination sociale, moyen de l'accomplissement de la finalité rationnelle de l'individu, est un fruit d'éducation. D'où suit que l'État (Staat, nation organisée), en tant qu'il enferme en lui les conditions du progrès de culture et de droit, représente pour les individus le « bien moral extérieur suprême », et qu'il est légitime de faire de l'école publique, — comme c'est le cas en Allemagne depuis la fin du XVIIIe siècle, — un instrument de la puissance publique pour des fins d'État : la fonction suprême de l'école est donc d'effectuer par l'éducation civique, la coordination de l'activité individuelle et de l'activité nationale.

Cette conception éthique, qui supporte l'ensemble de la théorie de l'éducation morale, tient, remarquons-le, une position oscillante entre un idéalisme issu de Kant (notion d'une rationalité morale, qui oblige l'individu sans triompher de ses déterminations naturelles) et une théorie sociologique de la fonction morale de l'État (nation organisée, institution sociale en qui et par qui s'accomplit la destination morale de l'homme) remplaçant la superstructure religieuse, qui complétait le moralisme kantien. — Voulez-vous mettre le doigt au pivot d'oscillation? Placez-le sur cet « en tant que » : l'État représente le bien moral extérieur suprême *en tant qu'*il enferme en lui les conditions du progrès de culture et de droit. Comment l'entendre? La culture et le droit se définissent-ils indépendamment de leur réalisation dans l'État? Ou bien l'État, chose de la nature, est-il par son déterminisme le producteur nécessaire de la culture et du droit? Ou encore tel État en particulier doit-il être considéré en fait comme l'ouvrier privilégié de la culture et du droit? — Placée entre ces conceptions distinctes, la pensée de Kerschensteiner va de l'une à l'autre, animée du désir de les fondre en une seule. Il se défend vigoureusement de mettre l'éducation au service de la forme actuelle de

l'État de fait et du maintien de la fixité de cette forme : non, elle est au service d'un État idéal, d'un État de droit et de culture. Mais c'est par l'État de fait seulement que l'État idéal se réalise ; l'éducation doit donc se subordonner à l'État de fait en vue de l'État idéal. Et comme l'État de fait, de même que l'individu, a une double finalité, l'une égoïstique, tendant à son propre développement, l'autre idéale, tendant à réaliser l'Humanité dans la société humaine, l'éducation doit former l'individu en vue de cette double finalité. — Mais encore? Dirons-nous que l'État diffère de l'individu en ce que lui, État, accomplit nécessairement sa finalité idéale? Ou sinon, qui jugera de la qualification morale d'un État pour sa fonction d'éducateur suprême, et selon quelle norme rationnelle? De l'ensemble des écrits de Kerschensteiner je ne réussis pas à tirer, pour cette question précise, les éléments d'une réponse satisfaisante. Je vois bien qu'il tente de caractériser l'État « en marche vers l'État idéal » : c'est l'État qui apparaît comme le moyen de la satisfaction des divers besoins individuels (bien-être, maîtrise des forces de la nature, développement familial, besoins de science, d'art, de vie religieuse, de liberté morale) en même temps que de leur conciliation.... Mais en vérité cette détermination reste infiniment trop vague pour qu'on la considère comme opérante. Quel État ne pourrait prétendre satisfaire à ces conditions? Par ailleurs l'auteur nous indique que du point de vue de la forme politique, seul paraît incompatible avec la tâche idéale de l'État le monarchisme *absolu* ; et nous verrons plus loin qu'il semble bien ressortir de certaines conséquences pratiques tirées de la théorie, que l'intention d'idéalisme rationnel est finalement résorbée dans une foi puissante, à la fois sociologique et sentimentale, au dynamisme de la culture et de l'État germaniques.

Remettons à plus tard l'examen critique de ces difficultés. Ce qui importe pour l'instant, c'est de bien voir comment se combinent dans l'Arbeitsschule, pour y accomplir l'éducation civique, le principe pédagogique d'activité et le principe éthique, que nous avons successivement considérés.

L'École, organe de l'éducation civique, a pour triple tâche de préparer l'élève à une fonction, de l'habituer à voir dans cette fonction un service de l'État, enfin de lui donner le désir et la force de perfectionner par le travail fonctionnel sa propre per-

sonnalité. L'Arbeitsschule prétend suffire à cette triple tâche.

Comment elle prépare l'enfant à la fonction, nous l'avons déjà vu, mais nous saisissons mieux à présent la parfaite coïncidence dans la méthode d'enseignement des vues psychologiques et des vues sociales : l'assimilation réelle de ces « biens de culture » qui constituent les divers arts et sciences, c'est le vrai moyen du développement spontané des virtualités de l'enfant (point de vue psychologique), et c'est en même temps le moyen de la socialisation des jeunes intelligences par la culture nationale, et celui de la formation professionnelle des jeunes activités dans le sens requis pour l'utile service de l'État. Reprenez un à un les principaux traits que nous avons tracés du système pédagogique : enseignement actif suivant le processus de l'invention sociale, exercices réels faisant apparaître en chaque discipline sa valeur utile, c'est-à-dire sa finalité sociale, particulière attention accordée de ce point de vue au travail manuel en raison de la destination manuelle de la masse, exercices guidés par l'imitation en vue d'atteindre des résultats par eux-mêmes valables, enseignement différencié selon les aptitudes et le type spirituel de l'enfant en vue d'un rendement maximum; chacun de ces aspects du système se rapporte comme de lui-même au principe éthique de la fonction sociale de l'École.

Et ce principe nous ouvre un nouvel aspect, complémentaire des précédents, qui achève de caractériser l'École de l'éducation civique : c'est la collaboration scolaire. La collaboration, mode fondamental de la production sociale des « biens de culture », est aussi une condition essentielle de leur assimilation scolaire, en même temps qu'un élément essentiel de l'éducation civique. La collaboration scolaire est rendue possible par la substitution de l'exercice et de l'expérience au livre. Elle se réalise d'elle-même à l'atelier, où une division du travail s'impose pour la production de tout objet utile un peu complexe. Elle s'installe dans l'étude des sciences avec le travail de laboratoire et avec les exercices concrets à fins réelles; et l'auteur indique d'ingénieux moyens de l'introduire aussi dans les études d'ordre littéraire [1]. Or la

1. Voir *Der Begriff der Staatsbürgerlichen Erziehung*, 2e éd., p. 108 et suiv. *Der Begriff der Arbeitsschule*, 2e éd., p. 101 et suiv. Les moyens d'établir la collaboration dans les études littéraires, exposés dans ce dernier ouvrage, con-

collaboration n'a pas seulement ni surtout pour effet de faciliter singulièrement l'assimilation des objets d'étude; mais elle favorise la naissance et le développement simultanés de l'habitude du service social et du sens de la responsabilité : deux éléments précieux du dévouement civique, que néglige très généralement l'école allemande, autoritaire et didactique, — ni plus ni moins d'ailleurs, à l'appréciation de Kerschensteiner, que ne fait l'école française, — mais que cultivent en revanche avec un merveilleux succès les écoles les plus représentatives du génie et de l'esprit social des Anglais. A cet égard, l'enthousiaste approbation de Kerschensteiner, qui a visité les institutions pédagogiques d'Angleterre et d'Amérique, ne diffère point de celle que, longtemps avant lui, Edmond Demolins manifesta chez nous de façon retentissante. Il fait sien sans restrictions le principe de la discipline scolaire basée sur l'organisation sociale et le self-government, d'ailleurs contrôlé et guidé, des écoliers : l'École de travail ne réalise son concept qu'autant que, favorisant l'éclosion et le fonctionnement d'assemblées et de clubs scolaires, elle développe chez ses élèves, par l'exercice permanent d'une vie sociale organisée, l'esprit d'obéissance et de gouvernement, c'est-à-dire l'esprit civique. Entendons bien toutefois que cette pratique sociale ne suffirait pas au développement de l'esprit civique, si par ailleurs la transmission éducative de toutes les formes de la culture (géographique, historique, économique, littéraire, scientifique, religieuse), ne marquait la communauté scolaire au sceau de la communauté nationale, par laquelle seule l'individu obtient accès à la communauté humaine.

---

sistent toujours à combiner les principes de la collaboration et de l'intérêt. Les exemples, empruntés à l'enseignement dans les gymnases et principalement à l'enseignement des langues anciennes, ont une valeur générale pour tout enseignement littéraire : 1. — L'intérêt exige que l'explication d'un auteur ne soit pas faite par petites fractions discontinues à travers mois et années, mais ramassée en une courte période; moyen : diviser la préparation entre des équipes d'écoliers, chacune se chargeant d'un ensemble, et le maître prenant sa part. 2. — La lecture libre et individuelle a une grande valeur pour le progrès littéraire : réserver une matinée par semaine pour la lecture individuelle à la bibliothèque, et demander à chaque élève un compte rendu de ses lectures devant toute la classe.

IV. — L'application de la doctrine.

Nous avons maintenant devant les yeux tout l'ensemble de la théorie pédagogique de l'Arbeitsschule. Je crois difficile de n'être pas frappé de l'harmonie profonde de sa construction et de l'intelligence pénétrante dont elle témoigne. Mais nous visons ici une appréciation pratique. A cet effet, faute d'avoir vu par moi-même, j'aurai recours aux indications, qui paraissent parfaitement sincères et objectives, fournies par Kerschensteiner lui-même.

Au prix de longs et vaillants efforts, Kerschensteiner, conseiller scolaire à Münich, a pu réaliser de ses idées un assez large essai dans le cadre officiel des écoles de la ville, et ce résultat fait honneur à la fois au novateur et aux autorités bavaroises, qui l'ont laissé agir. Cet essai pourtant, à son témoignage même, est resté partiel et imparfait. Une organisation inspirée par les principes de l'Arbeitsschule a été réalisée dans toute l'École complémentaire (Fortbildungsschule, correspondant à peu près à nos cours complémentaires), mais seulement amorcée en 1910 à l'École populaire, dans quatre classes successives de garçons et quatre classes successives mixtes; cet essai au degré primaire a d'ailleurs été grandement entravé pendant les années de guerre, et Kerschensteiner, en résignant ses fonctions, prévoyait que les conditions de la paix en achèveraient la ruine. En fait la réforme a échoué à l'École populaire, c'est-à-dire là où elle prenait sa véritable signification et sa plus grande portée, devant l'opposition du personnel, qui redoutait un accroissement de travail, et devant la défiance qu'inspirait en divers milieux une réforme atteignant gravement dans ses principes la vieille école allemande autoritaire et dogmatique, qui a fait la preuve, à l'époque impériale, de son pouvoir enseignant et disciplinant, et qui ne semble pas avoir perdu la faveur générale dans l'Allemagne régie par une constitution démocratique [1].

La réforme ébauchée à l'École populaire a consisté en une triple modification de l'outillage matériel, de l'organisation scolaire et du plan d'études. Kerschensteiner l'a préparée de longue main en

1. Voir sur l'état présent de l'École allemande l'article de M. A. Millet, *Les Ecoles primaires allemandes. Rev. péd.*, oct. 1922.

influençant l'esprit de l'enseignement, et en installant peu à peu, de 1895 à 1910, dans la mesure de ses crédits, des jardins scolaires avec petit élevage, des ateliers de menuiserie, des moyens de réalisation de l'enseignement culinaire, des laboratoires de physique et de chimie. En 1910, il obtient des autorités municipales les moyens qui lui permettent d'organiser effectivement selon ses principes deux séries de quatre classes. En 1911, après douze ans de luttes, il parvient à enlever l'approbation par le ministère d'État d'un nouveau plan d'études. — La base de l'organisation scolaire nouvelle c'est la réduction du temps d'enseignement, corrélative de celle des effectifs des classes; grâce à celle-ci, on peut demander aux maîtres, sans abuser de leurs forces, un plus grand nombre d'heures de travail et accroître leur rémunération. (C'est, remarquons-le, selon des principes analogues que s'organise, à peu près simultanément, l'école américaine de Gary.) — Quant au plan d'enseignement, tel qu'il est sorti de l'élaboration officielle, après avoir passé au crible des diverses commissions et organes officiels dont dépendent les réformes, il reste, nous dit Kerschensteiner, bien timidement influencé par l'idée de l'École de travail; tel quel cependant *il n'empêche pas* d'en réaliser l'esprit. Il consacre la réduction de la quantité des matières à enseigner prévues par les anciens programmes, l'introduction du travail manuel comme matière d'enseignement, la prédominance de l'exercice de laboratoire ou d'atelier sur le cours ou la leçon du livre. Dans l'appendice de *Begriff der Arbeitsschule* Kerschensteiner donne une idée précise de ce plan d'études au moyen de plusieurs exemples détaillés de son application. Il faut se reporter à cet ouvrage, si l'on veut bénéficier des suggestions de détail. Dans le raccourci de la présente étude, je dois me borner à l'exposition faite des traits généraux, qui suffisent en somme à guider une expérience nouvelle. Je passe donc à l'appréciation critique de l'ensemble du système pédagogique et de son application.

V. — Appréciation critique.

De son application d'abord. — A y réfléchir, l'œuvre scolaire de Kerschensteiner, réalisant, comme chef d'un grand secteur administratif, l'expérience d'une théorie homogène et complexe,

constitue à la fois une œuvre de haut intérêt et un véritable tour de force : la force de conception et la ténacité d'action de son auteur n'ont triomphé qu'à grand'peine et point absolument des difficultés inhérentes à sa situation administrative. En se retirant, en passant à un successeur l'œuvre de réforme ébauchée, il n'a conservé que peu d'espoir de voir maintenu ce qu'il a si laborieusement établi. — N'en faut-il pas conclure que l'expérimentation pédagogique est loin de trouver ses conditions les plus favorables dans les cadres réguliers de l'organisation scolaire officielle, où sans doute une individualité forte voit s'ouvrir le plus vaste champ d'action, mais où elle est gênée dans son action par la puissance même de l'organisation qu'elle sert, et dont l'impulsion traditionnelle l'emporte finalement sur l'effort individuel d'innovation? Plus fécond m'apparaît le principe américain de l'École d'essai d'Université, qui, n'engageant pas la responsabilité d'une grande hiérarchie administrative, se prête à la libre expérience, et qui, dépendant en son devenir non de l'initiative personnelle d'un chef de service, mais de la pensée vivante et continue d'un organisme universitaire, ne perd pas sa vertu avec son fondateur. En outre, et ceci est capital, l'Université américaine, ayant charge de la formation des maîtres, tient en main la clef des réformes pédagogiques durables et progressives. Kerschensteiner lui-même témoigne vigoureusement de l'importance primordiale de cette condition de succès, qui fit défaut à son expérience. Commentant avec une belle sérénité de philosophe le demi-échec pratique de son effort, il déclare ne pas regarder comme un malheur l'interruption de l'œuvre commencée, qui tient en somme à une cause profonde, au défaut de préparation des maîtres à la tâche nouvelle, qui leur est proposée. L'esprit de l'école de travail, dit-il, réclame un mode de formation des maîtres tout différent de celui d'aujourd'hui; c'est par l'École normale que l'œuvre devra être reprise. — N'y a-t-il pas là un ensemble de constatations propres à nous inciter à créer en France, en vue de l'expérimentation pédagogique, l'École d'essai d'Université, en liaison avec la préparation du personnel dirigeant et enseignant des écoles normales et du personnel de l'inspection?

Passons maintenant au système pédagogique lui-même. Je regarde l'Arbeitsschule de Kerschensteiner comme le type

d'école nouvelle que nous pouvons le plus fructueusement étudier. Tout autrement que les petits internats de luxe, qui forment le type d'innovation le plus répandu, elle répond aux conditions et aux besoins de l'École publique d'une démocratie. Plus que l'école américaine (type Gary), elle enveloppe dans son concept la préoccupation des besoins d'une culture supérieure, et permet ainsi d'entrevoir une unification de toutes les formes et degrés de l'École, qui soit autre chose qu'une réforme d'apparences ou le sacrifice effectif de la culture d'une élite [1]. Avec une intelligence pénétrante de la complexité et des moyens réels de l'action scolaire, elle vise à coordonner ces intérêts à la fois distincts et liés : la formation technique utile de l'écolier, le développement intensif de ses dons intellectuels et son rattachement moral, étroit et solide, à la collectivité nationale. Cette coordination est cherchée à la lumière des principes d'un rationalisme psychologique et sociologique, qui s'est développé depuis cinquante ans en Allemagne, en Amérique et en France avec un sensible parallélisme. — Pour tous ces motifs la pédagogie française se trouve à l'égard du système de Kerschensteiner en suffisante affinité de conditions et de principes pour que nous puissions utilement le discuter et nous en approprier ce qui nous paraît valable.

A mon jugement l'ensemble des principes pédagogiques du système est à retenir comme base utile d'expérience française ; — car en pareille matière on n'adopte pas, on n'approuve pas des principes, sinon comme de plus ou moins valables hypothèses, et aucune expérience étrangère ne nous dispensera de faire chez nous l'effort de revision et de mise au point expérimentale. — Disons donc que ces principes pédagogiques méritent au premier chef d'intéresser l'École d'essai française.

A priori je ne vois rien à reprendre à la conception que Kerschensteiner s'est faite de la valeur et des conditions d'application du travail manuel. Mais ce qui dans cette conception me paraît le plus digne d'attention, c'est que, loin de faire l'objet d'une théorie spéciale et privilégiée, elle se subordonne exactement à un principe très général et très fécond, dont elle n'est qu'une appli-

1. Notons à ce sujet que l'idée et le terme d'École unique (Einheitsschule) nous viennent d'Allemagne, et que Kerschensteiner a donné à son élaboration une contribution de grand intérêt (Voir *Deutsche Schulerziehung in Krieg und Frieden*).

cation particulière : au principe psycho-sociologique, qui détermine le mode général d'assimilation par l'écolier des « biens de culture ». Ce principe fait à la fois l'unité et toute la valeur de la doctrine. Il porte au point central de l'action pédagogique, au point où l'esprit de l'élève prend le contact de l'objet de culture ; il postule la correspondance de l'esprit et de l'objet qui lui est présenté ; il relie étroitement la méthodologie des sciences et des arts aux conditions psychologiques de l'enseignement ; il exige du maître une préparation en profondeur, à la fois technique et psychologique, qui lui ouvre le sens de la structure intellectuelle de chaque discipline et le sens de la structure intellectuelle de l'enfant. Pour le maître, par exemple, qui a acquis le sens de l'invention mathématique, qui a compris comment ont concouru, depuis les époques égyptienne et grecque, l'intérêt pratique de la considération des grandeurs, posant des problèmes et conduisant à leur solution expérimentale, et la fascination de la certitude rationnelle entrevue, entraînant l'esprit à concevoir et réaliser la démonstration et sa généralisation théorique, n'est-ce pas une tâche délicate, certes, et complexe, mais bien définie et passionnante, que de guetter dans l'esprit de l'enfant l'éveil et le jeu des mêmes intérêts, et de construire en conséquence l'appareil d'enseignement? Cette expérience constamment appuyée sur la matière d'enseignement m'apparaît comme le mode essentiel du travail de préparation pédagogique, conduisant d'emblée à l'usage pratique avec beaucoup moins de risques d'erreur, que n'en ferait courir l'application exclusive de tels ou tels principes théoriques du développement mental, comme la « loi biogénétique » ou comme le principe de la priorité nécessaire du développement sensoriel (méthode Montessori). Non point que ces principes me paraissent mal fondés ou peu valables ; mais ils ne valent que comme indications théoriques, tandis que le rapport de l'esprit de l'enfant à l'esprit de la chose enseignée est le fait original sur lequel porte directement l'action éducative et par suite toute expérimentation pédagogique. C'est parce qu'elle garde constamment en vue ce rapport, que la pédagogie de Kerschensteiner donne une forte impression de réalité, inspire confiance en sa valeur pratique, en même temps qu'elle offre une construction harmonieuse, agréable à l'esprit.

Le principe général vaut aussi bien au point de vue de la formation du caractère qu'à celui du développement mental. Directement en dérivent ces deux préceptes : utiliser la signification et l'utilité sociales des disciplines enseignées pour développer l'esprit de dévouement; installer la collaboration au cœur même de la méthode scolaire de travail; et je crois que, bien compris et appliqués, ils offrent un solide point d'appui pour l'éducation morale scolaire, dont la tâche est d'offrir comme son bien à la jeune volonté, qui le désire, le lien social lui-même et les valeurs morales que la société contient en réalité ou en espérance. La juste compréhension de la manière dont viennent ici en concours l'esprit individuel et les réalisations sociales de la volonté humaine me paraît être pour le maître la véritable propédeutique à la tâche de l'éducation morale. — Pourtant sur cette question de la formation morale je ne saurais approuver, sans de sérieux amendements, les vues par lesquelles chez Kerschensteiner se développe le principe psycho-sociologique.

A l'avance j'ai souligné le point sur lequel va porter ma critique, en signalant, au sujet des principes éthiques de l'éducation civique, l'oscillation de la pensée de Kerschensteiner entre un idéalisme rationnel et une conception sociologique de la fonction de l'État, deux termes dont il tente un raccordement plus apparent que réel. L'éducation civique est-elle suspendue à la conception d'un « État idéal de droit et de culture » ou subordonnée à la finalité d'un « État de fait »? Kerschensteiner veut remplacer l'alternative par une synthèse. Mais, pour le faire légitimement, il lui faudrait admettre que dans l'ensemble de la culture nationale, instrument de la formation du caractère de l'élève, sont compris certains idéaux rationnels, représentations plus ou moins homogènes ou variées des fins humaines, idéaux en eux-mêmes indépendants des finalités propres de tout « État de fait », se proposant au libre jugement des pensées individuelles, où constamment ils subissent une élaboration, une révision continue, laquelle constamment aussi réagit sur l'orientation de la culture nationale et sur les mœurs établies. Dans une telle conception, l'École, — entendue au sens le plus large du terme, désignant l'ensemble des instruments de la Culture, les Académies aussi bien que la Maternelle, — l'École apparaît comme l'organe

principal de cette libre réflexion rationnelle ; comme, du point de vue du progrès de connaissance, elle domine les formes socialement réalisées du savoir, de même elle domine « l'État de fait » du point de vue de l'assignation des fins suprêmes.

Vers un tel idéalisme universaliste le mouvement logique de sa pensée devait, semble-t-il, entraîner Kerschensteiner. Peut-être y eût-il atteint, si la guerre, les passions qu'elle excite, le parti pris qu'elle impose à un fonctionnaire responsable, le nationalisme exacerbé de l'Allemagne démocratisée par sa défaite, si tant de puissants mobiles n'avaient gêné l'élan d'une pensée dans son fond universellement humaine. Je constate pourtant que lui a fait défaut la claire reconnaissance d'un principe d'universalisation des fins humaines, permettant à sa pensée rationnelle de se maintenir contre le flot des suggestions sociales. En fait les publications ou éditions nouvelles, qu'il a fait paraître depuis le début de la guerre, ne permettent guère de douter, qu'il n'ait incliné sa doctrine éthique et sociale dans un sens, qui n'est pas celui de l'universalisme, mais celui de la doctrine d'État germanique.

Dans le recueil de discours intitulé *Deutsche Erziehung in Krieg und Frieden* [1], elle n'apparaît point sans grandeur, l'attitude de Kerschensteiner, réclamant la réforme de l'éducation allemande à l'instant où l'Allemagne recueille toutes ses forces pour faire face à un péril, qu'à l'instant de l'agression elle avait mal mesuré. Je ne songe pas à faire reproche à l'homme qui, en 1917, a osé blâmer la guerre sous-marine, de s'être attaché, en 1915, à soutenir l'énergie guerrière de son pays. Mais la façon dont il le fait met en lumière ce que je regarde comme la faiblesse rationnelle du système de ses idées. On le voit, à cette épreuve, identifier pratiquement l'État de droit et l'État de fait, qu'il nomme maintenant « l'État de défense et *d'attaque* » (Schutz und Trutzstaat [2]). Il reprend à son compte le vieux thème germanique de la haute valeur morale de la guerre (Kant lui-même lui reconnaissait un caractère sublime [3]). Guerre et éducation : deux fonctions nécessaires de la culture, deux puissances moralisatrices étroitement

1. *Teubner*, 1916.
2. *Deutsch. Erz.* I. *Uber das eine und einzige Ziel der Erziehung in Krieg und Frieden.*
3. *Critique du Jugement*, 1re part. L. 2e, § 23.

conjuguées; éducation : combat pour la culture dans l'État et en nous-mêmes; guerre : combat pour la culture à l'extérieur. C'est la thèse officielle du droit supérieur de la Culture germanique, sanctifiant la volonté de puissance et l'emploi de la force pour la domination.

Nous aussi, pour animer nos courages, nous tendions nos idéaux. Mais ceux de la France démocratique se sont manifestés différents de l'idéal allemand traduit par Kerschensteiner. Chez nous il ne s'agissait pas de l'affrontement légitime de cultures nationales recourant au jugement de Dieu, ni d'un droit de guerre immanent à la supériorité de notre culture. Nous invoquions une Justice humaine élevée au-dessus de tout peuple, et nous prétendions guerroyer au service d'un idéal de paix dans le respect réciproque. Notre idéal s'affirmait universel absolument.

Reproduit dans le même recueil, un discours prononcé en Autriche en novembre 1915 et destiné à collaborer, du point de vue pédagogique, à ce grand effort pour l'unification d'une Mittel-Europa, qui fut sans doute le plus substantiel et le plus haut des buts de guerre allemands, montre curieusement comment une psychologie du caractère, qui ne rejoint pas un principe universel de l'action, soutient une pédagogie du façonnement moral au service de l'intérêt politique. L'orateur explique aux éducateurs de la Double-monarchie, comment, seule, une réformation à la fois scolaire et politique, concertée et parallèlement exécutée en Autriche-Hongrie et en Allemagne, serait capable de résoudre les conflits religieux et nationaux, qui divisent les divers peuples rassemblés sous la couronne des Habsbourgs, en installant en eux par l'ascendant de la culture germanique un commun esprit civique (Staatsgesinnung). — On pourrait admirer chez un homme d'État ce dessein vaste et audacieux. Conçu par un éducateur, ne marque-t-il pas d'un trait décisif dans sa pensée la subordination des plus hautes valeurs morales, — ou, ce qui pour nous a le même sens, leur identification, — aux intérêts politiques d'un grand peuple? Que signifient ces mots « conflits religieux et nationaux », sinon l'action dans les consciences des suprêmes idéaux qui dirigent la conduite? Nos deux grands principes sociaux de respect, liberté de conscience et principe des nationalités, affirment précisément comme absolue l'obligation

pour une puissance d'État de s'abstenir de toute action capable de nuire à la libre adhésion de chaque esprit individuel aux idéaux religieux et sociaux, qu'il regarde comme siens. Or Kerschensteiner ici propose une réformation politique et scolaire comme moyen de refonte, par subordination à l'idéal allemand, des idéaux qui animent les collectivités juxtaposées en Autriche-Hongrie. — Toujours la même opposition entre l'idéal directeur de la pédagogie de Kerschensteiner et celui de notre École démocratique : celui-ci répugne également à prôner la guerre des nations au nom de la Culture et la paix intérieure par le façonnement scolaire des croyances et idéaux individuels.

Mais où tend cette critique? Cette discussion des idéaux ne dépasse-t-elle pas les limites utiles de la pédagogie? Et ne pouvons-nous laisser de côté dans l'œuvre de l'éducateur allemand ce qui représente l'idéal germanique, tout en retenant dans son ensemble la formule de l'École de travail? — Oui, mais à condition de bien voir comment en ce cas la formule se modifie sur un point précis et central. Du fait de l'opposition des idéaux quelque chose est secondaire chez Kerschensteiner, qui ne l'est pas, qui ne doit pas l'être dans l'École démocratique, d'esprit universaliste : c'est la détermination rationnelle, par et dans l'École, de sa propre finalité, c'est-à-dire de l'idéal qu'elle sert. Cette œuvre de détermination s'accomplit à la petite école par un enseignement moral rationnel, type d'enseignement propre à l'École de France, dont il forme la caractéristique originale; elle s'accomplit dans l'ensemble des agents de la culture par la libre élaboration des doctrines philosophiques et morales. Or pour Kerschensteiner l'éducation civique a ses moyens essentiels dans l'organisation scolaire et la suggestion sociale, et, quant à l'enseignement, il ne prévoit rien d'équivalent à notre enseignement moral. Ce qui y correspond, dans son système pédagogique, c'est d'une part la théorie des droits et devoirs civiques, d'autre part l'instruction religieuse. A la théorie des droits et devoirs il assigne un rôle nécessaire, mais de second plan, celui d'approprier par des notions précises aux applications particulières l'action éducative de la pratique; il n'éprouve pas le besoin d'en reviser ni d'en préciser la modalité rationnelle, n'y voyant que l'exposé didactique de l'économie des formes sociales et du détail des exigences sociales. Quant à

l'instruction religieuse, il lui reconnaît un rôle indispensable d'inspiration pratique; mais, comme il envisage indifféremment la variété des confessions, pourvu qu'elles s'accordent aux intérêts supérieurs de l'éducation civique, il les considère donc simplement comme des forces motrices susceptibles d'être utilement captées au profit de l'éducation morale. — Ainsi instruction religieuse et théorie analytique des droits et devoirs ne sont qu'adjuvants nécessaires de la pratique scolaire; et le tout ensemble constitue l'instrument d'un façonnement civique de toute l'âme, dont la forme et la fin sont définies par l'intérêt supérieur d'un État supposé en marche vers « l'État idéal de droit et de culture ».

Dans la constitution organique de notre École de France cette forme et cette fin sont définies d'autre manière : par un enseignement moral, qui puise son contenu et son inspiration aux sources de la libre culture, et qui *se propose* à la raison critique éclairant la volonté de l'écolier. A cet enseignement moral, exposant en clair l'idéal éducatif, sont subordonnées et la théorie analytique de l'organisation sociale (instruction civique), et, éventuellement, toute instruction religieuse confessionnelle donnée hors de l'école, et tout l'ensemble de la pratique scolaire. — Il y a donc entre les deux schèmes d'éducation morale, celui de l'Arbeitsschule et celui de notre École, une différence très nette, et il faut choisir. Je choisis le nôtre, j'écarte celui de l'Arbeitsschule, où je vois une instructive conséquence d'une erreur américaine : celle d'un éducationnisme pratique et social, dédaignant comme vaine la base rationnelle représentée par l'enseignement moral [1]. Cette vue « pragmatique », insuffisamment amendée par un rationalisme hésitant, sert finalement la vieille conception germanique du façonnement scolaire de la masse pour le service de l'État allemand.

Le pragmatisme éducatif est aujourd'hui chez nous assez de mode; aux yeux de beaucoup il apparaît en pédagogie comme un progrès. Le schème français de l'éducation sur la base d'un système idéal rationnellement exposé soulève, à l'application, des difficultés sérieuses, tandis qu'on va, en suivant la pente du moindre effort, vers le dressage par habitude pratique et sugges-

1. Cf. Dewey, *L'Ecole et l'Enfant.*

tion sociale. — Quoi qu'il en soit, j'estime pour ma part que son organisation autour d'un centre constitué par l'enseignement moral fait la valeur originale et la gloire de notre éducation scolaire française, qui d'ailleurs, pour l'entraînement pratique, peut beaucoup apprendre de l'étranger.

Apprenons. Accueillons avec la volonté d'en tirer parti les riches suggestions qui nous viennent du dehors et tout particulièrement de l'Arbeitsschule de Kerschensteiner. Pour les utiliser et pour nous assurer des moyens propres d'expérience, tâchons de construire l'instrument de progrès qui nous fait encore défaut : l'école d'essai au service d'une culture pédagogique supérieure. Mais gardons-nous de méconnaître ou négliger ce qui est notre bien, ou plutôt notre original et précieux apport à la pédagogie humaine : la libre élaboration de l'idéal et sa présentation rationnelle dans l'enseignement moral, centre d'inspiration et régulateur de l'éducation scolaire.

DELVOLVÉ.

Le plan Dalton [1].

I

Nous voudrions attirer l'attention des lecteurs de la *Revue pédagogique* sur un nouveau plan d'éducation que l'Amérique, l'Angleterre et ses colonies essaient de plus en plus de mettre en pratique; il excite l'intérêt et même l'enthousiasme dans le monde anglo-saxon et les Écoles dont il transforme plus ou moins rapidement, plus ou moins radicalement l'organisation, s'applaudissent en général des résultats.

Le plan Dalton, du nom de la ville où il fut d'abord expérimenté en Amérique, prétend remplacer l'enseignement collectif que donne le maître par l'effort libre et individuel de chaque élève pour acquérir de lui-même ses connaissances et former ses idées. — L'auteur, une jeune Américaine pleine de foi, miss Parkhurst, une admiratrice de Mme Montessori croit que nous ne savons pas respecter le *génie personnel* des enfants et que nous risquons sinon de l'étouffer, du moins de le contrarier. Ainsi nous pouvons tarir les forces créatrices et rafraîchissantes et empêcher tout renouveau dans la société de demain. L'École doit être un centre de vie, rejeter toute organisation uniforme, systématique et figée; c'est le petit *noyau social* où s'élaborent, se fortifient, s'entr'aident les différents genres d'activité, avec le secours, il est vrai d'esprit mûrs et avertis.

Considérer le plan Dalton comme une nouvelle méthode serait

1. Consulter *The Times* : *Educational supplement*, n° 324 à 329, inclusivement, année 1921, et miss Parkhurst : *Education on the Dalton Plan* (Bell and sons ltd.).

une grosse erreur. Miss Parkhurst a en horreur les méthodes; toutes donnent en effet à l'« Instituteur » le premier rôle; le maître fait penser, fait agir, c'est lui le metteur en scène. Miss Parkhurst tient d'abord à le pousser hors des planches; elle lui réserve sa place dans la coulisse. « Enfants, s'écrie-t-elle, avancez, c'est vous qui êtes intéressants, c'est vous qui apprendrez, qui penserez à votre manière, fût-elle gauche et balbutiante. C'est de vous que j'attends des révélations! » Emerson a énoncé, à l'avance, le principe rénovateur de l'École quand il a dit : « Le secret de l'éducation consiste à respecter l'élève. Ce n'est pas à vous de *choisir* ce qu'il saura, ce qu'il fera. Lui seul a la clef de son secret. Par votre façon d'intervenir, de le traverser, de le gouverner, vous pouvez l'éloigner de ses fins et l'écarter définitivement de ce qui était bien à lui. *Respectez l'enfant.* Attendez pour voir le nouveau produit de la nature. — *Respectez l'enfant*, ne soyez pas trop son père, ne *violez pas sa solitude* [1].

Le respect de l'enfant, c'est bien, en effet, le respect d'une création mystérieuse en train de s'élaborer. Comment l'éducateur peut-il prétendre à déchiffrer du dehors une énigme encore close à elle-même et qui ne peut se dérouler en termes clairs que dans le flux même de la vie individuelle? Il est bon de poser ainsi le problème afin de comprendre de quel coup Miss-Parkhurst ébranle toute la pédagogie.

En premier lieu, affirme la novatrice, avec une hardiesse toute américaine, il importe de se débarrasser de certains appareils de stérilisation d'énergie et d'initiative, de ces arrangements qui, de l'enfant, font un numéro dans une classe, une sorte d'exemplaire uniforme d'humanité, contenu entre une chaise et un bureau, l'élève, ployable aux disciplines successives délimitées par des coups de cloche, espèce d'écran animé du film cinématographique des cours et des professeurs. Cet élève, s'use et reste accablé sous la succession des exercices si nombreux et si bien réglés. « Dans certaines écoles d'enseignement intensif, va jusqu'à dire miss Parkhurst, on fait de l'élève un énervé et un malade, parce que tout le personnel dépèce son temps, concentrant sur sa tête et sur chaque parcelle de ce temps toute matière d'ensei-

1. Cité par miss Parkhurst.

gnement. S'il succombe à la fatigue on le ranime à moitié par des exercices physiques ou des représentations dramatiques qu'il accepte comme une sorte de répit mais dont il ne jouit aucunement. » Il faudrait, ajoute-t-elle, proscrire jusqu'au mot École, lourd de nos préjugés, de nos vieilles et fâcheuses habitudes. « La vie de l'enfant devrait être édifiée sur la joie, devrait donner libre jeu aux émotions et aux intérêts profonds. Il y a des fleurs à cueillir sur les grandes routes et les sentiers de la vie ! — Ce n'est pas assez de parcourir en automobile les larges chemins magnifiques, il faut prendre le temps de se plonger dans les bois et de s'abreuver à la source de joies de l'expérience personnelle. »

L'activité de l'enfant jusqu'à huit ans, doit jouer tout à fait librement, le petit être humain va à sa découverte un peu partout. Ensuite, il commence, lui-même, son éducation, et la poursuit de plus en plus consciemment jusqu'à dix-sept, voire jusqu'à vingt ans. A tous les degrés de son développement, l'individu, et c'est là l'originalité du plan Dalton, a le sentiment d'un *engagement défini* à prendre, d'une véritable entreprise à assumer, dont il doit trouver les moyens de venir à bout. Qu'il en fasse son « job », suivant l'expression même de miss Parkhurst, c'est-à-dire son affaire personnelle, à laquelle il se consacre. — Chaque année sa tâche sera étalée devant lui, répartie avec netteté dans tous les mois, il s'en rend compte, il tend son énergie en avant, avec tout l'orgueil de l'être libre qui n'est plus, heureusement, l'*objet* des efforts de quelqu'un, mais bien un *agent* qui savoure ses responsabilités.

Tout du reste va inviter le néophyte au travail. Une maison accueillante offre un laboratoire pour chaque matière, des ateliers pour les exercices pratiques. A la porte des salles de travail, différentes affiches très claires indiquent, suivant les degrés du développement [1], la besogne mensuelle. Muni de son cahier de notes, l'enfant entre dans une d'elles, il y reste le temps qu'il lui plait, passe dans une autre ou prend quelque repos; il décide seul de la direction et de la durée de ses efforts. — Partout le milieu favorise son application. Le laboratoire d'histoire lui offre ses ouvrages, ses gravures, ses tableaux chronologiques, etc.;

1. Les élèves sont répartis, mais d'une façon toute formelle, en classes.

celui de Géographie, avec les textes nécessaires, des globes, des atlas, des vues, etc.; celui de Littérature, les œuvres des plus grands écrivains. Le manuel compilateur, « ce produit commercial », dit miss Parkhurst, est impitoyablement proscrit ; il n'y a que des ouvrages originaux avec les meilleurs livres de référence et tout l'outillage nécessaire. — Dans le laboratoire Dalton, entre tous les petits « étudiants » se formera vite une sorte de contagion de travail, il y a une force d'entraînement dans toute collectivité, on pourra s'aider, se conseiller, rivaliser dans l'ardeur des recherches, on fera individuellement ou par groupes, mais toujours amicalement appel à la compétence du maître, du chef de laboratoire, toujours présent. « La façon, dit miss Parkhurst dont les élèves dépensent, au laboratoire, leur activité, leurs joies et leurs plaisirs dans les occupations journalières, leur patience et leur bonne volonté, offrent un tableau auquel les fidèles de la vieille École pourraient à peine croire, eux qui assistent à une espèce d'émeute lorsque le hasard libère les énergies comprimées. »

L'enfant est aussi soutenu dans son effort parce qu'il entend bien ce qu'il fait. Comme tout être humain, il est jaloux de ses forces et n'en saurait admettre le gaspillage et l'émiettement. L'organisation des laboratoires lui rend sensible pour ainsi dire l'individualité des matières. Chacune ne lui est pas présentée par petites doses « à la cuillère » dit miss Parkhurst, elle apparaît dans toute son importance, elle est en soi un organisme. C'est bien là une idée essentielle, foncièrement éducative. Les laboratoires, parce qu'ils existent, donnent aux élèves l'instinct de la Littérature, de l'Histoire, des Sciences, etc. Ces termes ne sont plus les étiquettes de leçons successives mais le nom de réalités. D'autant plus qu'à l'intérieur de chaque salle, il peut contempler l'échelle des travaux suivant l'âge, la force de ses camarades (des classes diverses y figurent en même temps) d'autant plus que le maître donne, quand on le désire, le point de départ et le point d'arrivée, ouvre des perspectives, suggère des retours en arrière. L'esprit de l'enfant peut ainsi s'attacher à un ensemble solide.

Toutes les matières ont, en même temps, un rapport étroit. Le plan Dalton incite ingénieusement l'enfant à aller de laboratoire en laboratoire. Il faut non seulement qu'il acquière un certain nombre de connaissances de tout ordre, mais qu'il trouve

une manière de faire circuler partout un effort de même nature, son effort à lui. Il n'accumule pas des renseignements successifs; c'est un ouvrier intellectuel qui rassemble dans un style personnel les pièces nécessaires à une œuvre unique. L'esprit positif va d'abord à l'atelier, au laboratoire d'expériences, il se rend ensuite dans la salle de mathématiques où se feront les calculs sur les données précédemment établies, enfin au laboratoire de Langue et Littérature où le maître aura surtout à examiner la précision et la netteté du résumé écrit de ses travaux. L'imaginatif peut suivre la route inverse et descendre de l'enceinte littéraire à l'atelier de dessin, où il essaiera de réaliser avec une ardeur mêlée de désespoir, la vision de beauté qu'il a eue au cours de sa lecture ou de sa méditation. — L'enfant sent, reconnaît l'obligation de ne pas limiter à une seule manifestation son activité qui en serait singulièrement appauvrie. Certes il trouvera certaines voies plus aisées, il mènera ici plus rondement son « attaque » du savoir humain, plus lentement ailleurs, l'essentiel est qu'il la mène. Ses succès, ses peines, ses déboires sont également instructifs. Il se forme peu à peu sa technique, il se rend compte de ses talents, il sent surtout s'organiser et durcir son énergie et s'affermir son cœur, il réalisera toujours davantage la valeur de l'action, le prix des résultats. Il saura bien ce que c'est qu'une connaissance acquise, qu'une vérité atteinte en se dépensant tout entier. Il sait faire des choses la substance même de sa pensée. Sa personnalité se projette au dehors, en avant, et il saisit peu à peu tout ce que signifie le mot vivre. Petit pragmatiste ingénu, il est, sans le savoir, de W. James, le disciple le plus émouvant.

En même temps se fait l'être social. Le travail en commun qui stimule l'activité individuelle et la rend plus efficace, lui permet en même temps de s'évaluer et de se mettre à sa place, il la rend prudente et judicieuse. L'esprit s'ouvre en effet : des comparaisons s'offrent, des points de vue nombreux et variés s'accusent ensemble, les erreurs se rectifient souvent d'elles-mêmes, les conclusions exactes se reconnaissent et se répandent. — Les caractères s'assouplissent et s'affirment aussi. Des sympathies s'établissent, fondées sur une ressemblance d'intérêts, d'aptitudes; des oppositions s'affrontent et consentent à se tolérer et

à se respecter. Un sentiment commun, le culte de la vérité, la conscience apportée à sa poursuite, forme le lien profond de notre petite collectivité, Ainsi se crée le meilleur levain social.

Nous avons pu jusqu'à présent étudier l'éducation suivant le plan Dalton sans presque parler du maître : il nous reste à voir comment s'exerce cependant son action, comment il peut être l'excitateur de l'activité, l'aide secourable, l'ami intellectuel, sans canaliser uniformément les efforts et réduire les originalités.

Son premier devoir est de ne jamais imposer ses goûts, ses idées. Il est facile de suggestionner les enfants : miss Parkhurst estime qu'il n'est jamais honnête de le faire. Combien vite peut-on s'emparer d'un esprit naïf et le persuader de l'excellence particulière de ce qu'on sait, de ce qu'on croit, de ce qu'on pense ! Il y a même un scrupule plus délicat pour une âme puritaine. Miss Parkhurst pense que même si la personnalité de votre élève doit ressembler à la vôtre, ce n'est pas par dévotion pour le professeur que doit se faire la découverte. Si un même soleil éclaire l'adulte et l'enfant, le premier n'a pas à se placer au centre du rayonnement et à usurper pour lui-même une part de son éclat. La moindre complaisance par soi est coupable, il faut repousser les tentations les plus insidieuses, combattre en soi les détours subtils de l'orgueil intellectuel, l'orgueil le plus cher, quitter la robe du mage et renoncer à figurer au premier rang dans le cortège de la vérité.

Le directeur d'une École a comme devoir principal de faire comprendre à chaque membre de son personnel qu'il l'estimera dans la mesure où son action saura se fondre avec celle de ses collègues. Chaque maître a à faire une seule découverte ; comment ajuster son effort à celui des autres, de façon que chaque élève ait l'impression d'un ensemble équilibré, harmonieux dans ses parties, de façon que dans son travail d'exploration, de conquête, lorsqu'il abordera en un point ce petit monde du savoir, il puisse trouver le moyen d'y pénétrer et d'y tracer sa route. Les disciplines diverses se secondent, s'épousent. Chaque École à cet égard réalisera des combinaisons originales. Chaque petit groupe social éducatif doit faciliter les coordinations entre les offres diverses qu'il fait à tous les genres d'esprit. Miss Parkhurst ne peut évidemment, sous peine de se contredire, tracer un modèle ;

elle mentionne simplement surtout l'union étroite qui peut exister entre les travaux effectués soit au laboratoire d'expériences, soit à la salle de Dessin et les recherches en Sciences, en Histoire, en Géographie, voire en Littérature.

Quand les maîtres se sont bien entendus, quand ils ont confronté les exigences de leurs différentes matières, chacun arrête enfin les sujets d'études à proposer aux élèves, suivant leur classe, pour le mois qui vient. Chacun est un spécialiste, il n'est pas de science trop profonde pour les enfants, dit miss Parkhurst, et il faut savoir beaucoup pour aller tout droit à l'essentiel. Mais ce spécialiste ignore l'étroitesse, il a commencé, nous le savons, par ouvrir les portes de son domaine et par entrer dans celui des autres et c'est d'une double préoccupation : science et éducation, que sont nées les séries de questions à afficher aux portes des laboratoires. Le petit monde de l'École ressemble au monde ordinaire et en diffère à la fois. Celui-ci aussi nous pose des questions, mais elles sont hélas, enveloppées, obscures, incohérentes, elles nous prennent au dépourvu et exigent une réponse immédiate. Celles du monde Dalton sont précises, claires, particulières, elles laissent le loisir d'y penser et d'y repondre à son heure, elles ne sont pas brutales et épineuses, elles sont engageantes. Le maître connaît la nature de l'enfant, il sait piquer sa curiosité sans jamais la lasser, il ouvre les champs d'action aux aptitudes diverses, il place le but suffisamment loin pour exciter l'effort, pas trop pour ne pas le décourager, il indique les livres, l'outillage, etc. — L'enfant se décide, il pousse la porte du laboratoire, il entre, il aperçoit dans un coin le maître lui-même, il sentira près de lui ce que la vie lui refusera souvent plus tard, une Providence prête lorsqu'il l'invoquera. Il pourra ne jamais rester en détresse et désespéré

Le rôle du maître au laboratoire devient plus apparent aux yeux, mais c'est là aussi qu'il doit déployer le plus de tact et le plus d'ingéniosité, user de la plus grande patience. Il ne faut pas être tenté de pousser les plus avancés, les mieux doués, ceux qui donnent les plus vives satisfactions à l'esprit et au cœur. Il faut penser à tous, les étudier silencieusement et les comprendre, sympathiser avec eux dans le sens le plus profond, trouver pour celui-ci le mot qui l'éclaire, dont il a besoin et qui ne convient qu'à lui,

suggérer un travail qui contentera une inclination encore obscure, marquer soigneusement le progrès, montrer le chemin parcouru, celui qui reste à faire, entrer dans les discussions, les échanges d'idées des élèves ou attendre, savoir se taire, amener l'un à élucider sa pensée, l'autre à trouver une erreur, entretenir l'ardeur au travail, quelquefois grouper à part quelques élèves arrêtés au même point. L'affaire est importante, la difficulté soulevée est grosse; des notions claires autant que fécondes en conséquences doivent être soigneusement établies. Le maître se décide à donner une leçon, elle aura lieu sur place dans un coin du laboratoire, au groupe intéressé, ou en dehors, dans une salle proche, l'absence ne durant jamais beaucoup. Elle pourra du reste avoir lieu, de préférence, à certains moments indiqués, à la fin de la matinée, dans l'après-midi. Tout cela est affaire d'organisation particulière.

Miss Parkhurst admet les leçons à condition qu'elles soient justifiées par les circonstances, comme celle que nous venons d'examiner, qu'elles soient consacrées à des exercices pratiques en commun, qu'elles soient utilisées pour des interrogations, des révisions qui donnent à chaque idée son importance et sa valeur relative. Il ne faut pas oublier en effet que la tâche doit être achevée à la fin du mois. Sauf quelques retardataires assez rares sans doute et pour lesquels on pourra combiner par la suite un travail plus simple, il sera possible, à la fin du mois, de réunir tous les élèves de la classe, de traiter avec eux une de ces questions qui dépassent leur expérience ordinaire, mais qui ont une grande importance humaine. En sciences exposer, par exemple, une découverte, un principe, une loi, en lettres peut être une conception philosophique, une théorie littéraire. — Miss Parkhurst ne précise pas, elle met surtout en évidence cette conclusion que les leçons dépendent tout à fait du milieu scolaire, du maître, des élèves auxquels il s'adresse et qu'il est donc impossible de déterminer, à l'avance, leur contenu. — J'ai eu, en Angleterre, aux grandes vacances de 1922, la bonne fortune de pénétrer dans le Central School, ou École primaire supérieure de jeunes filles de Cambridge, qui essaie d'appliquer les idées de miss Parkhurst en quelques matières. Sa tentative me parait digne d'être examinée. Sans doute nous n'observons pas dans la Central School

le bouleversement radical de l'organisation scolaire suivant le plan Dalton, mais nous pourrons faire quelques remarques utiles sur certaines adaptations judicieuses et prudentes. Si je pouvais seulement faire partager un peu de l'intérêt que j'ai éprouvé, un peu de la joie que j'ai ressentie à pénétrer dans un milieu singulièrement actif et vivant, mon ambition serait satisfaite.

II. — Visite de la « Central School » de Cambridge.

La « Central School » de Cambridge présente extérieurement un aspect un peu étrange. Des pavillons réunis par des galeries se succèdent autour d'une cour rectangulaire assez vaste. Les murs en briques rouges que cerne le gris du ciment sont percés de larges baies vitrées. Tout l'édifice est neuf, propre, aimable d'une correction britannique. Mais voici miss Blair, ancienne Directrice de l'École et qui fait actuellement partie de son comité de patronage; elle a fort obligeamment consenti à m'introduire et à m'escorter. — La porte d'entrée franchie, nous sommes reçues avec la plus grande amabilité par miss Bailey-Churchill, la Directrice actuelle, que nous dérangeons au milieu de la matinée et dans les préoccupations des premiers jours de la rentrée. L'École s'est rouverte, il y a un peu moins de deux semaines, le 9 septembre. Nous suivons les galeries bien éclairées, de plain pied avec la cour. A droite s'ouvrent les classes. Il n'y a un étage que dans les pavillons : ceux-ci comprennent donc simplement une seconde salle au-dessus de celle du rez-de-chaussée. On évite autant que possible les agglomérations d'élèves, on cherche à obtenir partout le maximum d'air et de lumière et à isoler les centres des travaux. — Un emploi du temps régulier existe encore à la Central-School. Il faudrait pour donner aux élèves une liberté complète dans l'utilisation des heures, un nombre de salles plus grand que le local n'en offre actuellement.

Les petites anglaises sont au travail; elles sont étonnamment paisibles et silencieuses. A travers les vitrages, je contemple toutes ces jeunes filles, au teint clair, en robes de toutes les couleurs, elles me font l'effet de jolies fleurs fraîches. — A onze ans

on entre à l'École, on y reste d'après la règle ordinaire quatre ans. Il y a trois classes pour chacune des deux premières années (classes X, IX, VIII et VII, VI, V) deux pour chacune des deux autres (classes IV, III et II, I). Si les élèves veulent poursuivre leur culture une cinquième année, elles forment la division supérieure de la classe I. — Nous entrons justement dans la salle où se trouve cette division. Une trentaine de jeunes filles la remplit; elles se lèvent, se rasseyent et se remettent tranquillement à lire ou à écrire. Nous nous entretenons à mi-voix avec la maîtresse. On me montre sur les murs de magnifiques gravures d'art, don de feu le Rev. A Rose, une personnalité de Cambridge, j'aperçois des rayons chargés de livres, au tableau noir, des croquis divers d'outils, d'armes. Sur un chevalet une vaste pancarte, divisée en colonnes, présente par groupes numérotés, des questions d'Histoire. A la suite de chaque groupe après l'indication de livres de références, se trouvent, soigneusement fixées, d'intéressantes coupures de revues, de journaux. Les élèves sont en train de faire des recherches, de prendre des notes, de répondre à une des questions du groupe qu'elles ont attaqué comme elles l'entendraient. Aucune ne lève les yeux, elles veulent évidemment aboutir à un résultat.

Sur la demande de miss Blair, « la reine de mai [1] » de 1922 se lève. — C'est une grande jeune fille, au regard droit et pensif, aux traits purs, elle se rassied bien vite et se remet au travail. Je vois, près de moi, les portraits suspendus de celles qui l'ont précédée dans la traditionnelle dignité.

Ces aimables reines ne sont-elles pas bien à leur place dans la salle de l'Histoire? On goûte spontanément ce milieu sérieux, mais simple et souriant. Il y a beaucoup d'émulation, mais pas d'envie jalouse, de vanité encombrante. La petite société adopte la gloire d'un de ses membres et s'en pare.

Le professeur d'histoire, miss Morley, une graduée de l'Université de Londres, me dit avec ferveur la façon dont elle a organisé le travail, combien elle est heureuse des résultats obtenus précédemment, ceux qu'elle ose espérer pour cette année.

---

1. En mai, dans une fête gracieuse, les élèves choisissent leur reine, celle qu'elles considèrent comme leur meilleure représentante.

— Pendant l'année scolaire 1921-1922, toujours avec les élèves de la division supérieure, elle a abordé un gros sujet : « L'Europe à partir de 1815 ». Dans l'intention de faciliter les lectures, le nombre d'ouvrage concernant la période se trouvant, à l'École, assez restreint, le professeur a donné pour le trimestre de quatorze semaines environ, dix points à examiner, chacun relatif à un État et les élèves ont, suivant leur préférence, commencé par l'un ou par l'autre. A la fin de chaque mois miss Morley jugeait et critiquait leur travail. Leur intérêt a été vivement excité car la matière n'avait jamais été abordée auparavant et l'état actuel de l'Europe, qui ne laisse personne indifférent, s'expliquait graduellement pour elles. — Cette année, le programme adopté est d'un caractère tout opposé. La maîtresse désire, cette fois, que les élèves apprennent à approfondir des connaissances déjà acquises. On étudiera l'Histoire sociale et économique de l'Angleterre, à partir de l'âge de pierre. Les figures tracées au tableau par la main habile de miss Morley représentent des vestiges de cette époque. A chaque période on s'occupera brièvement de l'état contemporain de l'Europe. Le programme suivi de manière plus uniforme permettra des leçons collectives plus fréquentes. Les tâches seront exactement réparties par mois, les travaux écrits, tous obligatoires. Pour septembre il faut collectionner des gravures et dessiner une carte illustrant les migrations des hommes et des animaux vers l'Ouest [1].

Il faut malheureusement quitter bientôt miss Morley. — Dans le couloir, assises à une table ordinaire, j'aperçois trois jeunes filles en train d'aligner des chiffres. Ce sont des élèves qui s'intéressent aux Mathématiques et poussent cette étude plus loin que leurs compagnes. — Nous montons au premier étage

1. Voici quelques-uns des travaux des élèves au 1er et au 2e trimestre 1922-1923 : Beaucoup d'illustrations, de cartes. — Exemples de matières développées : Stonehenge et les Druides; Moines et monastères du Moyen âge; Saint François d'Assise; La marine anglaise au XVIe siècle, etc., etc. Exemples de compositions écrites : Discutez ceci : « Roi saxon, roi danois, roi normand, qu'importe au paysan, s'il peut travailler sa terre en paix, qui d'entre eux est au pouvoir! » Pourquoi est-il vrai, d'après un historien, que l'Angleterre après la guerre des deux Roses ressemblait plus à l'Angleterre de nos jours qu'elle ne l'eût jamais pu sans cet événement? De quelle manière la Renaissance élargit-elle l'esprit humain? Quel fut le résultat, etc., etc.

d'un pavillon. Là se trouve le laboratoire de Sciences, tout inondé de lumière. Autour d'une table rectangulaire sont installées des petites filles de douze ans. Une tablette assez large court le long des murs, des groupes d'appareils semblables, réchauds, ballons, cornues, éprouvettes, etc., y sont rangés. La maîtresse vient d'expliquer à ses élèves les recherches auxquelles elle les invite, d'indiquer les termes du problème, d'énumérer le matériel nécessaire. Les enfants sont prêtes, l'air éveillé, elles vont faire besogne de savant, déjà une petite fille tient un baromètre aussi grand qu'elle et le consulte gravement [1]!...

Mais voilà que les accords lointains d'un piano scandent une marche. — Je descends. Les élèves des classes supérieures, une à une, se coulent le long des passages. Le silence, un rythme aisé, un pas souple, font du défilé quelque chose de gracieux et de charmant. En quelques minutes, le grand hall est rempli de toutes les jeunes filles de treize, quatorze et quinze ans de l'École, et j'ai un délicieux concert de voix pures et fraîches. C'est un ensemble achevé, une tonalité d'une justesse parfaite, un entrain contagieux et cependant des nuances finement observées. Hymnes, romances, chansons humoristiques, richesses variées du folklore, se succèdent tour à tour. La maîtresse conduit le chœur de près de cent cinquante voix, en habile chef d'orchestre, une autre accompagne au piano. Il me semble que j'entre en contact avec l'âme de l'école, que je suis comme au cœur de son activité, au sein de ses énergies qui se déploient chacune joyeusement, en sachant s'unir et respecter l'ordre nécessaire. Ces enfants ont trouvé le moyen d'être soi et d'être tous et aussi de rester fidèles à l'âme de leur pays.

Miss Churchill m'emmène enfin dans son cabinet et répond inlassablement à toutes mes questions. C'est d'abord en Littérature qu'elle a eu l'idée, l'an dernier, de tenter l'application du plan Dalton. Les résultats satisfaisants l'encouragent à continuer ses efforts dans la même direction. Non seulement l'enseignement de la Littérature, de l'Histoire, mais celui du Fran-

1. Les Sciences en Angleterre, bien avant l'apparition du plan Dalton, ont toujours été enseignées suivant une méthode purement expérimentale; chaque élève faisant ses découvertes. La « Central School » comme les autres Institutions scolaires britanniques n'a pas eu grand'chose à innover dans ce domaine.

çais, en partie tout au moins, vont être désormais donnés à la Central-School, suivant le mode nouveau.

Sur l'invitation de miss Churchill, quatre étudiantes de l'École normale supérieure de Cambridge sont venues au deuxième trimestre 1922, conduire les travaux littéraires de bonnes élèves de la classe III. Ces jeunes filles, de quatorze ans environ, se soumettaient avec enthousiasme à l'expérience qu'on allait tenter avec elles et que le personnel devait suivre avec attention.

Quatre volumes furent proposés : *Eothen de Kinglake*, *Westward Ho!* de Kingsley, *The mill on the Floss* de George Eliot, *Cranford* de Mrs Gaskell; un au choix devait être étudié pendant les dix semaines du trimestre universitaire [1]. Chacun des quatre professeurs improvisés répondait aux demandes d'éclaircissement pour l'un des quatre ouvrages pendant les leçons-études, on lui soumettait par la suite le travail accompli. Le visa (V) marquait son acceptation, l'étoile (⁝|⁝) son approbation. Les interviews des élèves et des étudiantes, les allées et venues pour les livres de références donnaient l'impression d'une ruche en pleine activité.

C'était, me dit joliment la Directrice, « a quiet buzz of work ».

Voici un extrait du graphique qui a marqué les résultats obtenus : (Livre lu : *Westward Ho!*)

	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
JB	V 2	V ✗ 2 3	V ✗ 3 7	V 5	V ✗ 5 7	⁝ 9	⁝ 9	⁝ 9	⁝ 10	⁝ 10
GH	⁝ 1	⁝ 2 5	⁝ 3 9	V 5	⁝ 5 9	⁝ 6	⁝ 7	⁝ 8	⁝ 10	⁝ 10
CS	⁝ 4	V 4	V ✗ 6 8	V 8	V 8	⁝ 9				
MW	V 2	⁝ 2	V ✗ 7 9	V 7	⁝ 7	V ✗ 7	V ✗ 10	⁝ 10	⁝ 10	⁝ 10

(Les chiffres arabes indiquent les semaines).

Comme il y avait dix semaines d'étude, dix tâches étaient indiquées (I, II, III... X) correspondant à dix parties successives du volume, mais il était loisible, bien entendu, à chaque élève d'accomplir son œuvre plus ou moins rapidement, selon sa méthode personnelle. — JB n'a rien donné la première semaine,

1. Le trimestre des étudiantes.

mais, à la seconde, elle a présenté le travail de la première et a obtenu le visa. Continuant avec courage cette seconde semaine, elle aborde la deuxième tâche, obtient le visa, s'acharne et dans sa troisième semaine d'efforts remporte enfin l'étoile convoitée, d'où le signe complexe : ⁂; encouragée, elle aborde tout de suite la troisième tâche, n'obtient qu'un visa, laisse quelque temps son étude qu'elle ne parachève qu'à la septième semaine, une étoile cette fois la récompense ⁂. — On voit par la suite que cette élève a beaucoup travaillé les deux dernières semaines pour venir brillamment à bout des tâches VI, VII, VIII, IX et X. — Donc cette enfant ne s'est pas mise très facilement en train, mais elle a persévéré, a su se ménager des repos, s'est réservé des semaines pour la lecture, et a fini, en redoublant d'énergie, par terminer son entreprise à la satisfaction non seulement de sa maîtresse mais d'elle-même bien certainement, ce qui vaut encore mieux. GH est une personne sage, bien douée, son travail est régulier, il lui fait généralement honneur. GS a été quelquefois absente ou a montré quelque paresse. MW doit être un peu fantaisiste, capable d'efforts mais par à-coups, du reste vraisemblablement d'un génie facile et heureux, elle fait dans la dernière semaine le travail de quatre et obtient quatre étoiles!

Ce petit graphique si simple, si pratique me donne en quelques traits la physionomie de chaque élève et celle du groupe. Il me renseigne aussi sur la difficulté du travail demandé, je voudrais savoir quelle était cette terrible quatrième partie pour laquelle toutes les élèves n'ont obtenu qu'un visa; la tâche n'était-elle pas un peu ardue; au professeur de s'interroger et de conclure.

J'ai sous les yeux les questions posées à l'occasion du délicieux *Granford* de Mrs Gaskell; elles ne diffèrent pas trop de celles que nous posons en France dans nos classes ordinaires de Littérature, mais elles sont extrêmement variées. On sollicite des illustrations, des aperçus sur la personnalité de l'auteur, sur la vie provinciale en Angleterre, au commencement du XIXe siècle, sur la signification morale du livre, sur son humour si fin. On attire l'attention des élèves sur le style, sur le vocabulaire, etc. Toutes les questions sont formulées très simplement; elles n'ont pas l'air... littéraire, elles s'adressent au sens commun. Voici

par exemple, une toute petite question, bien innocente en apparence : « Comment miss Matty tenait-elle boutique? » Elle est cependant bien savoureuse pour qui a lu Cranford, car miss Matty n'a rien certainement d'un mercanti : bourgeoise ruinée c'est en conservant son air « de bonne famille » qu'elle vend thé et bonbons dans un magasin très discret, sa façon de peser les sucreries pour les enfants compromet son bénéfice au détail, mais elle se rattrape, paraît-il, sur l'ensemble des opérations; tous ses clients sont ses amis. Je ne saurais rendre l'émotion souriante, pénétrée de malice de Mrs Gaskell. — Ailleurs, on demande, avec la même innocence, si l'idéal des dames de Cranford était semblable à l'idéal des jeunes filles d'aujourd'hui. — Hélas, combien elle est loin la quiète vie provinciale d'Angleterre, le souci des « respectabilités ». Il me semble que l'Angleterre, à ce point de vue, a plus radicalement changé que la France.

J'ai eu la curiosité de demander dernièrement aux élèves et aux professeurs de la Central-School, leurs impressions sur le plan Dalton; elles m'ont répondu avec la plus grande complaisance. Les réponses détaillées de miss Bailey-Churchill, de miss Morley et de miss Orchard, le professeur de Littérature, étaient des plus intéressantes.

Les élèves se déclarent, en grande majorité, satisfaites du plan. Miss Churchill a organisé parmi elles de véritables référendums. — La plupart estiment qu'elles travaillent plus dur, plus complètement, plus à fond, plus honnêtement; elles prennent intérêt à la recherche personnelle, à la découverte, elles s'amusent aux illustrations; quelques esprits sérieux songent avec joie qu'il est excellent de s'habituer aux efforts profonds qu'exige la vie; les consciences scrupuleuses trouvent une satisfaction à s'attarder sur les difficultés, à y revenir, à s'interroger et à interroger autour d'elles. Il semble bien que le plan offre des occasions singulières de développement intellectuel et moral; *tous* les profeseurs le constatent. Chaque personnalité trouve sa voie, s'en applaudit, arrive peu à peu à s'exprimer. Il y a des progrès marqués dans la composition des « essais », dans le style, dans le vocabulaire.

Je veux cependant relever ici certaines objections des élèves.

NG écrit que dans sa classe (classe II, élèves faibles) quelques jeunes filles ne goûtent pas la nouvelle organisation, elles préféreraient faire toutes ensemble le même travail. WG (même classe) dit aussi que quelques-unes de ses compagnes aimeraient mieux que le professeur fasse la leçon et explique bien tout. Une autre avoue : « On glisse sur les questions sur lesquelles on ne vous demande rien ». Une autre : « On ne prend pas la peine d'élucider ce qu'on ne comprend pas ». Une troisième : « Le plan *fait penser* mais *j'aime écouter un professeur* ».

Les maîtresses estiment que ce sont surtout les partisans du moindre effort qui critiquent le plan Dalton. Elles insistent, du reste, sur la nécessité de contrôler de près, assidûment, les tentatives de chaque élève, pour corriger les erreurs, éviter leur retour, arrêter la copie, même une entr'aide trop suivie. Il faut stimuler constamment l'effort, inciter à chercher de nouvelles méthodes, éveiller les scrupules quant à la manière d'exprimer ses idées et de composer, empêcher en somme qu'un travail d'intelligence ne devienne un travail d'écritures. C'est bien au professeur d'alimenter, d'entretenir dans chaque individualité le désir d'aller plus loin, de faire mieux, de se surpasser.

III

Le plan Dalton reflète l'esprit anglo-saxon qui s'oppose au génie latin. Nous voulons aussi que l'enfant pense par lui-même mais nous croyons que sa pensée doit s'alimenter de la nôtre, nous attirons son atention sur les idées, nous tournons ses regards vers la vérité et nous comptons sur elle pour orienter son esprit et le fortifier. En d'autres termes, nous excitons l'intelligence, nous pratiquons les démonstrations et nous y invitons, nous développons la faculté raisonnante. Le plan Dalton s'adresse aux instincts profonds, aux inclinations, au tempérament, au caractère. Au fond, il contrarie vivement nos habitudes et nos principes, il reste séduisant parce qu'il est nouveau, étrange et qu'il nous force à réfléchir sur l'essence même de nos méthodes.

Nous nous permettrons de relever tout d'abord en lui ce qui nous paraît difficile à admettre, peut-être dangereux, tout au moins pour l'éducation d'enfants français.

Miss Parkhurst croit qu'à partir de huit ans, l'enfant peut se livrer à des recherches à l'aide d'un questionnaire, elle donne du reste des exemples pris sur le vif, en Amérique. Il nous semble cependant que de huit à douze ans le travail personnel doit consister surtout à trouver l'application de règles établies par le professeur et soigneusement expliquées. Il est grave d'abandonner l'élève dès le début à son inexpérience absolue. En quoi donc éviter à l'enfant les lenteurs extrêmes et fastidieuses, les bévues étranges, les faux pas décisifs, peut-il entraver pour plus tard son développement original?

Du reste imiter, reproduire, suivre une direction, c'est aussi faire son apprentissage d'être humain. Le monde ne nous présente pas uniquement dans le cours de notre vie des mises en demeure positives auxquelles il nous faut répondre par des déterminations personnelles, réfléchies et courageuses, il nous offre heureusement aussi des exemples vivants de raison et aussi de vertu. Lorsque miss Parkhurst place dans ses laboratoires, comme l'essentiel de leur outillage, les livres écrits par les meilleurs, elle place à l'École, ces guides de l'humanité. Ainsi donc elle ne fait taire un maître que pour en laisser parler d'autres. Seulement ceux-là s'adressaient à l'homme fait; le rôle de l'instituteur français, c'est d'être justement (d'une façon peut-être trop constante) leur traducteur attentif et fidèle pour les enfants qu'il élève.

Faut-il se refuser cette communion suivie avec les plus grands et les plus petits? Devons-nous abandonner notre mission d'intermédiaire? Miss Parkhurst redoute dans nos cours notre personnalité plus encombrante qu'utile. Mais les véritables leçons sont celles où l'on s'oublie et où les élèves vous oublient. C'est notre recherche de la vérité, la prière que nous lui adressons en commun qui est éducative, bien plus que les résultats formels auxquels nous aboutissons et dont nous sentons toujours l'insuffisance. L'enseignement le meilleur est celui qui donne à l'élève l'impression d'une tentative fervente suivie d'un regret, celui où il sympathise profondément avec les efforts de son maître, où il se sent tenu d'en imiter la conviction et la modestie. Il s'aperçoit de la nature de l'effort intellectuel, il peut en concevoir les scrupules, en percevoir le rythme, il voit avec quelle

application s'élabore une construction logique, il comprend la fonction de l'idée maîtresse qui se traduit dans toutes ses parties, il est en contact avec la raison en travail, active et vivante.

Le plus souvent, et c'est le mieux, la leçon prend la forme d'une collaboration ardente. Les esprits sont touchés, les voilà en branle. Une atmosphère spirituelle se crée, le travail intérieur se fait plus intense. Chacun apporte son point de vue personnel, il y a de jolies trouvailles d'esprit frais, des inventions d'une spontanéité merveilleuse, on découvre peu à peu entre les aperçus le lien subtil. Ainsi naît entre le maître et ses élèves, une entente fine dans la pensée, une compréhension intime, une amitié tendre des intelligences. Ce n'est pas une fraternité occasionnelle due d'abord aux circonstances, comme dans le plan Dalton; elle vient de plus loin, elle a ses racines profondes dans le beau travail si délicat et si émouvant longuement poursuivi ensemble.

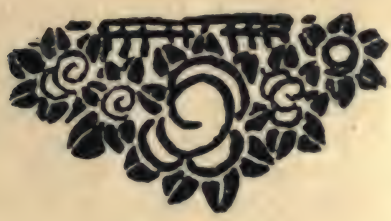
N'est-il pas imprudent de persuader à l'enfant qu'il n'y a que ce qu'il trouve isolément par lui-même qui doit compter, qui a de la valeur? Peut-être l'instinct social est-il assez développé chez l'Anglo-Saxon pour que cela n'entraîne pas un individualisme farouche. Il n'en serait pas de même en France. L'esprit y est naturellement critique et indépendant. L'admiration dangereuse du maître que redoute miss Parkhurst y est, en général, passagère. Il y a chez nos enfants de la fantaisie, un goût du nouveau, de l'imprévu, de l'inédit, une tendance enfin à l'indiscipline bien plus qu'à la copie et à l'uniformité. Pour que la société de l'avenir ne soit pas exposée aux secousses anarchiques et désordonnées, il est bon qu'il y ait à l'École une éducation rationnelle, il est juste que les enfants apprennent à respecter certains principes d'ordre supérieur, à reconnaître une échelle de valeurs parce qu'on la leur enseigne, qu'ils aient le sentiment que la vérité ne se donne pas à des sollicitations quelconques et qu'il faut être très prudent et très averti dans ses innovations.

Tout ceci bien entendu, peut-être l'École française présente-t-elle, à l'heure actuelle, une systématisation trop étroite. A mesure que la science poursuivait ses conquêtes, que l'existence se compliquait, la tâche y devenait plus lourde, parce que nous voulions donner à nos enfants toutes les informations nécessaires

sans exception. De là l'émiettement de l'emploi du temps, la multiplicité des leçons, des aperçus sommaires et rapides sur toutes les matières. Pour la moyenne des esprits, l'assimilation reste incomplète, et l'on constate trop souvent une tendance à un pur travail de mémoire sans grande valeur rationnelle. Miss Parkhurst nous rappelle avec bon sens que ce qu'il faut connaître d'abord ce sont les besoins de l'enfant. Il faut deviner avec lui comment il *veut vivre* et non pas songer seulement à l'adapter à toutes les complexités de *notre vie*. Savoir l'inviter à se manifester et l'attendre, voilà ce qu'il faut surtout retenir du plan Dalton, préoccupation surtout nécessaire, peut-être, à la période de l'adolescence, quand éclosent si diversement, comme à une seconde naissance, le jugement, le goût et le sentiment.

Certes dans nos Écoles nous connaissons la valeur infinie de la réflexion personnelle. Peut-être reste-t-il à la faciliter encore et à lui donner plus large carrière. Sans aller aussi loin que Miss Parkhurst qui ne veut plus rien du vieil emploi du temps, on pourrait souhaiter qu'il laisse explicitement des heures pour les travaux libres, à l'école même, dans des salles aménagées à cet effet et sous le contrôle des maîtres. Nous pourrions ainsi mieux connaître et seconder l'initiative, l'originalité, l'ardeur propre de ceux qui vont faire la société de demain.

M. Garde



Un enseignement de la composition française en 3e année d'École primaire supérieure.

Commentaires de maximes et problèmes de mathématiques.

Quel professeur voyant arriver juillet n'a pas établi le bilan de l'année écoulée? Fut-elle, — quant aux résultats pédagogiques obtenus —, meilleure que la précédente, ou moins bonne ou simplement équivalente? Des comparaisons s'imposent à l'esprit et bientôt naissent des projets et des résolutions. Décidément telle méthode que l'on présumait excellente au mois d'octobre est bien imparfaite, tel cours que l'on croyait rédigé en termes définitifs est à recommencer en partie, tels procédés préconisés par un collègue n'ont pas donné les résultats espérés; au dur contact de la réalité quotidienne la théorie s'est émoussée et l'œuvre accomplie n'est qu'une ébauche de l'œuvre rêvée. Il faudra faire mieux l'an prochain.... Ainsi songeant j'ai été incité à consigner quelques remarques relatives à l'enseignement de la composition française en 3e Année d'École primaire supérieure dans l'espoir qu'elles faciliteraient la tâche de quelques collègues qui voudraient s'appliquer à en tirer profit.

« C'est en 3e Année seulement qu'on pourra proposer aux élèves de commenter une maxime » disent les instructions ministérielles du 30 décembre 1920. Quelle méthode employer, quels procédés adopter pour rendre intéressant et profitable cet enseignement particulièrement délicat? Une expérience maintes fois

renouvelée au cours de l'année me permet d'affirmer que l'emploi, en leçon de composition française collective, d'une méthode semblable à celle utilisée en leçon de mathématiques, fait acquérir assez rapidement des idées, un plan et même un style adéquat à des élèves qui déclarent trop volontiers n'être pas doués pour le français. Il ne s'agit point de soutenir un paradoxe et de vouloir mélanger les disciplines, il s'agit simplement de vouloir utiliser les aptitudes des élèves au mieux de leurs intérêts. Je trouve monstrueux qu'on puisse dire d'un enfant de quinze ans : « Il réussit très bien en mathématiques, son professeur de sciences physiques se déclare très satisfait de lui, mais en composition française il est d'une extraordinaire faiblesse. Il n'a pas d'idées, il ne sait pas développer un sujet, cependant il fait ce qu'il peut, mais que voulez-vous, il n'est pas doué ! » — Ainsi on pourrait raisonner à propos de nombres, de lignes, de figures, de plans, on serait en somme capable de faire preuve d'intelligence en mathématiques et on resterait fermé à tous les autres enseignements ! Quelle fantaisie ! Sans doute Binet a écrit : « L'intelligence des mathématiques suppose une faculté tout à fait spéciale... c'est une des différences peut-être les plus accentuées qu'on rencontre parmi les écoliers », mais il avait eu la précaution de déclarer auparavant : « Être fort dans une branche n'est pas une raison pour être faible dans une autre... les aptitudes ne s'excluent pas, voilà le fait important à retenir [1] ». Aucun des cours enseignés dans nos Écoles primaires supérieures ne dépasse les facultés de compréhension d'un élève d'intelligence moyenne. Cet enfant pourra avoir des préférences, par suite de tendances naturelles ou acquises, mais son esprit ne devra pas rester obstinément fermé à l'enseignement du français. C'est le rôle du professeur de lui faire voir la réussite possible dans cette matière qu'il n'aime pas, en le convainquant de l'universalité de l'intelligence et de la raison.

C'est en partant de ce principe que j'ai ordonné mon enseignement, compte tenu du milieu où je me trouvais. A l'instar de nombreuses Écoles primaires supérieures d'effectif moyen, celle où j'exerce comprenait, en 3e Année, un nombre à peu près

1. A. Binet, *Les Idées modernes sur les Enfants.*

égal d'élèves de la section générale et d'élèves de la section industrielle réunis chaque semaine en leçon commune de composition française. Or, par goût, les élèves de la section industrielle étudient les mathématiques et les sciences, font du dessin et du travail manuel et se soucient fort peu, en général, de l'enseignement littéraire. L'examen du Brevet d'enseignement primaire supérieur qui couronne leurs études les incite d'ailleurs à agir ainsi. Toute leur ambition consiste à n'avoir pas une note inférieure à 5, afin de ne pas être éliminés d'office. Exiger de ces garçons un effort inversement proportionnel à leurs goûts et à leurs aptitudes c'est entreprendre une œuvre aléatoire!... Les résultats que j'avais obtenus avec eux durant les deux années dernières permettaient cependant d'espérer une réussite. Entraînés en 1re Année aux exercices collectifs d'observation et de composition française selon une méthode très peu différente de celle préconisée par notre collègue M. Leterrier, dans un article de la *Revue Pédagogique* de septembre 1921, entraînés également, durant leur 2e Année, à la rédaction de devoirs où l'observation spontanée était complétée par l'observation réfléchie, par l'analyse des sensations éprouvées ou même par un essai de critique, ces élèves avaient révélé qu'ils n'étaient dépourvus ni de finesse ni de pénétration. Ceux qui s'exprimaient avec le plus de facilité étaient précisément ceux qui avaient l'esprit le plus léger et qui ne réussissaient que moyennement en mathématiques. Par contre ceux dont les devoirs laissaient à désirer par suite de l'enchevêtrement des idées, des obscurités de la pensée, des lourdeurs du style étaient les élèves doués en mathématiques, en particulier les candidats aux Arts et Métiers. Cette remarque qui confirme expérimentalement les théories psychologiques doit pouvoir être faite — sauf de rares exceptions — dans toutes les écoles. Pourquoi ces élèves, susceptibles de comprendre facilement l'énoncé d'un problème d'algèbre ou de géométrie, capables d'exposer clairement les hypothèses et la conclusion, de rechercher patiemment une solution et de discuter ensuite les possibilités du résultat, pourquoi ces élèves n'auraient-ils pas utilisé pour exposer et commenter un proverbe ou une maxime les aptitudes de raisonnement dont ils témoignaient en mathématiques? Logiquement rien ne me semblait, ni ne me semble encore s'y opposer.

Toute la difficulté consistait précisément à les convaincre que les aptitudes de raisonnement qui les avaient servis dans l'étude des sciences mais desservis maintes fois pour composer une description ou une narration, devaient maintenant les servir efficacement pour commenter les maximes. De là l'idée de traiter une dissertation comme un problème d'algèbre et de géométrie et d'entraîner tous les élèves par l'exercice de composition collective.

*
* *

« ... Nous allons commencer aujourd'hui l'étude de la dissertation et nous exercer à développer des maximes.... »

Légères moues, petits hochements de tête.... L'auditoire n'est pas favorable.... Les « Vétérans » perpétuent la tradition et déclarent que « rien n'est plus difficile que l'explication et le commentaire d'une maxime »... « On n'a pas d'idées »... « les plans sont ardus »... « On ne peut pas se permettre de fantaisie dans le style »... « Et même...

— « Et même?

— Et même parfois on ne comprend pas très bien le sujet!... »

Je supplie les benjamins de ne pas se laisser influencer par toutes ces jérémiades et je leur rappelle combien ils étaient maladroits en première année pour faire, au début du cours, « la chasse aux images », et comme rapidement et avec plaisir ils ont su « prendre un cliché » à la gare, à la sortie de l'église, au bord du ruisseau....

— « Nous allons maintenant faire, de compagnie, « la chasse aux idées ».

La chasse aux idées.

« L..., au tableau! »

L..., c'est, par excellence, le « fort en mathématiques » — celui qui n'a jamais le temps de « faire » du français....

— « Avant d'entreprendre notre « chasse aux idées », faisons un peu de mathématiques. L... est tout désigné comme secrétaire.... »

Quelques sourires, mais point de gestes de vive surprise. Mes élèves savent qu'autrefois, par suite de certaines nécessités d'orga-

nisation scolaire, j'ai enseigné les sciences durant plusieurs années. Au cours des leçons de lecture nous faisons d'ailleurs souvent appel aux connaissances scientifiques et mathématiques; il n'y a pas ici de cloisons étanches entre les différents enseignements de l'école.

— « Seriez-vous embarrassé pour me prouver que $3 \times 4 = 4 \times 3$ —;

pour résoudre l'équation : $3x + 8x = 66$;

pour démontrer ce théorème : « Quand 2 obliques s'écartent également du pied de la perpendiculaire elles sont égales, quand elles s'écartent inégalement elles sont inégales et la plus grande est celle qui s'en écarte le plus »?

L... : « Oh, non. — C'est très simple....

— « Les problèmes que vous faites en cours et en étude surveillée sont-ils toujours aussi simples?

L... : « Ah! certes, non, monsieur.

— « Et dans ce cas, comment procédez-vous pour trouver la solution.

L... : « Je la cherche méthodiquement....

— « Méthodiquement! — C'est-à-dire que vous faites la chasse aux idées selon les principes directifs que vous recommande toujours votre professeur de mathématiques. Et quels sont ces principes, cette méthode? »

Chacun participe à la réponse qui, en définitive, peut se résumer ainsi — et que L... inscrit au tableau, en style télégraphique :

« *a*) Nous cherchons à établir clairement ce qui est demandé, nous écrivons l'hypothèse et la conclusion en face l'une de l'autre en ayant soin de remplacer les termes définis par leur définition ou leurs propriétés. S'il y a lieu, nous faisons une mise en équation.

b) Résolution : nous recherchons et nous appliquons les théorèmes nécessaires à notre démonstration.

c) Discussion : Enfin, s'il y a lieu, nous discutons le résultat obtenu, — cela en nous servant de règles générales qui facilitent nos recherches ».

— « Pourquoi, mes amis n'appliquerions-nous pas dans notre cours cette même méthode? — V..., au tableau!... (V... est aussi un fort en mathématiques — dans les dev oirs de style sa sensi-

bilité et surtout son imagination l'emportent sur son raisonnement.)

— « Seriez-vous embarrassé pour expliquer ces proverbes :

« C'est en forgeant qu'on devient forgeron.

« Pierre qui roule n'amasse pas mousse.

« Dis-moi qui tu hantes, je te dirai qui tu es?

V... : « Non, à l'école primaire déjà...

— « Écrivez : « L'ordre a trois avantages : il aide la mémoire, épargne le temps, conserve les objets ». Ce sujet vous semble-t-il plus difficile à traiter que les précédents?

V... : « Oui, mais il ne m'embarrasse cependant pas. Il est clairement énoncé, je le comprends bien, les arguments sont faciles à trouver, enfin le plan est donné par le canevas.

— « En somme, vous pensez pouvoir trouver aussi promptement vos idées et votre démonstration que votre camarade L... pensait les trouver pour démontrer tout à l'heure les théorèmes que je lui ai proposés. Constatons donc ensemble qu'il en est des maximes ou des proverbes comme des problèmes... et continuons.... Écrivez maintenant cette pensée de Goethe : « J'ai été un homme, ce qui signifie un lutteur ».

Les yeux de mes jeunes auditeurs qui, précédemment, reflétaient la compréhension, m'indiquent que cette fois le problème est difficile.

— « Allons, tous à l'œuvre! — Il nous faut d'abord comprendre clairement ce qui est demandé, remplacer certains mots par leur définition, et faire, s'il y a possibilité, une mise en équation.... »

Je me rends compte que mon auditoire doute un peu de moi.... Moi-même, au temps où j'étais élève, n'aurais-je pas semblablement douté de mon professeur en même occurrence! J'écris donc d'autorité :

(A) : Être un homme = être un lutteur [1].

— « Être un lutteur c'est?...

Les réponses jaillissent :

Au sens propre c'est prendre quelqu'un à bras-le-corps pour

---

1. A. Étienne, *Un Enseignement de la Géométrie* (La règle = Faire apercevoir que d'une définition ou d'une réciproque résulte le plus souvent une méthode de démonstration).

le renverser — s'opposer à quelqu'un par la force — faire preuve d'énergie pour terrasser un adversaire....

Au sens figuré : d'une façon générale, c'est faire preuve de courage, d'opiniâtreté — réagir contre l'adversité — faire des efforts pour surmonter des obstacles — prendre activement part à la bataille des idées, des opinions....

Ensemble nous trions les définitions, et, au tableau, notre équation (A) devient :

(B) Etre un homme : Faire preuve d'énergie dans tous les actes quotidiens; réagir contre l'adversité; défendre ses idées — son idéal.

Notre première partie est terminée.

— « Qui n'a pas compris? — Du terme général « lutteur » vous avez dégagé des définitions particulières, chacune d'elles éclaire votre sujet et vous fait apercevoir la démonstration (A). Quand la mise en équation est clairement détaillée, le problème est presque résolu.

En géométrie, pour établir une vérité nouvelle en partant d'une hypothèse, vous avez besoin de faire appel à une vérité connue, démontrable ou évidente. La recherche de cette vérité est, dites-vous, la deuxième partie de votre travail méthodique. Il en est de même pour le commentaire des maximes mais les vérités auxquelles font appel les doctes moralistes ou penseurs, les professeurs, les gens qui ont un esprit cultivé, risqueraient d'être fort maltraitées par les jeunes gens de quinze ou seize ans que vous êtes. Il est d'ailleurs un peu ridicule de vouloir jouer au grave philosophe, au vertueux censeur, alors qu'on porte encore des culottes courtes et des bas écossais. On répète comme un perroquet de quelconques pensées, on ne fait pas œuvre personnelle. Contentez-vous donc d'apporter à l'appui de vos affirmations de nombreux exemples pour confirmer ce que vous avancez. La recherche des théorèmes se transforme tout simplement en la recherche des exemples. N'avez-vous point d'ailleurs un illustre devancier en la personne de notre grand La Fontaine. Pensant au sujet à traiter, dites donc avec lui :

« De cette vérité « exemples » feront foi,
Tant la chose en preuves abonde. »

Chercher méthodiquement des exemples est un exercice auquel les élèves sont entraînés depuis longtemps en leçon de lecture, de grammaire et de morale. Aidé par ses camarades P... inscrit au tableau les principes qui doivent guider nos recherches :

Tableau de la chasse aux exemples.

Où prendre des exemples? En soi-même et autour de soi. Il faut donc à la fois chercher à se reconnaître toujours davantage et chercher à connaître toujours mieux les autres. Partant de ce principe nous avons depuis longtemps établi le tableau suivant que nous n'avons jamais consulté en vain.

1° « Connais-toi » (Moi, terme général = intelligence + cœur + volonté).

a) Ce que j'ai pensé, senti, désiré, accompli.

b) Souvenirs de lectures littéraires, historiques ou morales (La Fontaine).

2° « Connais les autres » (Autres, terme général = parents + amis + camarades + inconnus).

a) Ex. pris dans la famille : parents, frères, sœurs, domestiques.

b) A l'école : maîtres, amis, camarades.

c) Dans la société : l'homme en général. Les professions.

d) Dans la nature : Vie des plantes et des animaux.

Chacun inscrit sur sa feuille trois ou quatre exemples en style télégraphique et, à ma demande en cite un que P... inscrit en abrégeant. Bientôt le tableau est couvert. La chasse est abondante. Il faut faire un choix.... Nous sommes submergés comme au temps où nous faisions des descriptions d'après nature. Éliminons donc sans pitié, ne conservons que les exemples d'une évidente vérité. « Qui ne sut se borner!... »

Reste maintenant la discussion. Certains problèmes de géométrie, — notamment ceux de construction — donnent lieu à discussion : Dans quelles conditions le problème est-il possible? Quelles sont les limites de construction? Peut-on prévoir des cas particuliers? déduire des conséquences — pardon! — des corollaires?

Semblable discussion doit être amorcée dans le commentaire des maximes afin d'éveiller ou de développer chez les élèves

l'esprit critique. L'affirmation a-t-elle des limites? Est-elle infirmée ou confirmée par la réalité? Dans quels cas? L'action a-t-elle des conséquences qui la condamnent? Je sais, par expérience, que cette partie du commentaire est la plus délicate et que les réponses parviennent assez difficilement, du moins au début. Elles jaillissent cependant quand on parvient à habituer l'enfant à décomposer mentalement les termes généraux dont il fait un usage constant dans les cours de morale. Ainsi un élève de 3e Année doit pouvoir analyser le terme général « Homme » de la manière suivante :

Homme = homme considéré individuellement + homme considéré comme membre d'une société.

a) Individuellement :

Homme = intelligence + sentiments + volonté = réalisation du vrai + du beau + du bien.

b) En société :

Homme = soldat + citoyen + travailleur + père de famille.

Et pour discuter la pensée de Goethe : « J'ai été un homme, ce qui signifie un lutteur », l'enfant se rend compte qu'il doit considérer l'homme individuellement et non pas au point de vue social.

Lui montrer qu'en français, comme en géométrie, il faut considérer les limites et les conséquences, c'est le conduire à cette double question :

La lutte contre les mauvaises pensées, les mauvais sentiments, les mauvaises actions peut-elle avoir des limites? — Non.

La lutte pour la découverte ou la réalisation de la vérité, de la beauté, de la bonté peut-elle avoir une limite? — Non.

La conclusion s'impose d'elle-même : Nous devons approuver sans réserve la définition de Goethe.

Le devoir n'est cependant pas encore achevé. Discuter une solution en géométrie c'est déterminer — ou mieux : déduire — les possibilités de construction. Pareille analogie se présente dans la discussion du commentaire de maximes. Après avoir déterminé la part de vérité qu'elles renferment, il nous reste à dégager les applications pratiques et à formuler soit une règle de conduite personnelle, soit un enseignement :

« Je veux être un homme, je serai donc toujours prêt à lutter. Dès maintenant je veux me préparer à cette lutte. »

Cette fois le tableau est couvert d'inscriptions. Il n'y a plus de place pour le plan, à quoi bon!... Il tiendra en quelques lignes....

Comment classer ses idées?

Je demande bien pardon aux professeurs qui ont blanchi en composant certains livres, où ils nous offrent des plans multiples et détaillés, mais je pense que leur travail est absolument inutile en ce qui concerne l'enseignement du français dans les Écoles primaires supérieures. Il ne convient pas d'apporter au plan une importance plus grande que celle qu'il mérite. Il varie avec chacun des élèves. Autant de caractères, autant de plans. On ne saurait en imposer un. L'essentiel c'est d'exiger qu'il soit logique. J'ai souvent pris soin, en commentant les morceaux choisis ou les livres analysés, de faire remarquer que tous les grands auteurs ont des plans très simples qui se résument souvent en quelques lignes. Je n'impose donc point un plan. Je demande simplement aux élèves de l'établir en suivant le plus possible leur tableau de recherche des idées, tableau qui résume la méthode de résolution des problèmes de mathématique et peut s'établir ainsi :

1° (Mise en équation) : Signification exacte de la pensée (définitions).

2° (Résolution) : Démonstration par les exemples.

3° (Discussion) : Critique : limites et cas particuliers.

4° (Possibilités de construction) : Règle de conduite ou enseignement à dégager.

La généralisation nécessaire.

Ma montre, impitoyable, m'indique que l'heure avance, avance.... Il me faut cependant prouver à mes « mathématiciens » l'excellence de la méthode et faire de la maxime commentée un centre d'intérêt.

Qui sait commenter « j'ai été un homme, ce qui signifie un lutteur » sait commenter de même une dizaine d'autres maximes. On me cite :

Vivre, c'est agir

Bien vivre c'est à la fois bien penser, bien sentir, bien agir.

Victor Hugo : « Ceux qui vivent ce sont ceux qui luttent ».

J'ajoute : George Sand : « Sois un homme et lutte ».

Renan : « Lutter, disputer, vaincre, voilà la vie d'un homme ».

Vigny : « Fais énergiquement ta longue et lourde tâche
Dans la voie où le sort a voulu t'appeler ».

Flaubert : « Sans te lasser jamais tourne la meule de la vie et chante en la tournant ».

De Félice : « La vie n'est qu'une lutte incessante contre nous-même ou contre autrui ».

De Félice : « Ce qu'il y a de pénible dans la vie, c'est la lutte sous ses trois formes principales : lutte contre soi-même, c'est-à-dire doute, c'est-à-dire hésitation; lutte avec autrui par la parole, c'est-à-dire discussion, c'est-à-dire dispute; lutte avec autrui par le fer, c'est-à-dire combat, c'est-à-dire guerre ».

Ces pensées sont « enfants tous d'un lignage ». En connaître une c'est avoir la possibilité de les connaître toutes. Notre commentaire n'est que la solution d'un problème-type et nos élèves savent quelle importance capitale leur professeur de mathématiques attache à la compréhension d'un problème qui est le « Sésame, ouvre-toi » de tant d'autres solutions! — Ici encore l'analogie est complète.

Je le fais constater une fois de plus et j'ai le plaisir de remarquer que tous les visages s'épanouissent. J'en profite pour demander qu'on me cite au hasard quelques maximes et je les analyse rapidement selon la méthode indiquée. Toute la classe prend plaisir à l'exercice. Ce plaisir évident apaiserait le remords d'avoir prolongé la leçon d'un quart d'heure, si remords j'avais!...

*
* *

— « Mais, dira-t-on, le règlement vous obligeait à faire quelques phrases collectivement, or....

— « Or... il faut savoir parfois perdre du temps pour en gagner. Je m'inspire du règlement mais je ne suis pas son esclave.

Cette leçon n'est qu'une exception nécessaire pour exposer une méthode. Nul n'est, plus que moi, partisan de la composition française collective.

— « Ce que l'on conçoit bien s'énonce clairement », ces élèves contractent-ils l'habitude de bien écrire en même temps que celle de bien raisonner?

— « Deux années de scolarité les ont déjà entraînés. Je leur demande simplement d'avoir la volonté de bien écrire et de faire effort. Là aussi j'utilise leurs aptitudes au raisonnement mathématique. Commenter n'est pas bavarder et le style de la dissertation diffère très sensiblement du style descriptif ou narratif. Force est bien de les familiariser « avec le sens des conjonctions *mais* et *or* qui annoncent une vérité déjà démontrée ou l'hypothèse réalisée et celui des conjonctions *donc* et *par suite* qui sollicitent la conclusion [1] ». De compagnie nous construisons non pas un devoir entier mais un paragraphe — un paragraphe avec son début, son développement et sa conclusion. Parfois, ayant un peu de temps de reste, nous cherchons pour le devoir lui-même un début ou une conclusion afin d'éviter le cliché ou la phrase omnibus. Mais, toujours, sur « la dure enclume du style » nous cherchons à forger le mot propre : verbe, nom, adjectif ou adverbe. Sobriété sans sécheresse, telle est notre devise. Elle plaît particulièrement aux « mathématiciens ».

*
* *

Loin de moi la fatuité de prétendre à l'absolue supériorité de cette méthode, mais il m'a été très agréable de constater qu'elle donnait des résultats fort encourageants et contribuait efficacement à la formation de l'esprit et du caractère des élèves. Qu'on me pardonne donc de terminer par quelques réflexions.

Dans nos Écoles primaires supérieures la composition française ne doit pas être un enseignement isolé qui se suffit à lui-même. Il faut que les enfants le sentent l'allié de tous les enseignements, non seulement littéraires, mais scientifiques et surtout mathématiques, et qu'ils soient persuadés que l'art de bien penser et de bien dire est nécessaire partout. Par suite une étroite collaboration est indispensable entre le professeur de lettres et ses collègues chargés de la géométrie, de l'algèbre, de la mécanique et même de l'électricité industrielle, qui utilisent surtout les méthodes déductives. J'affirme que l'expérience confirme l'excellence de la théorie.

---

1. Ad. Étienne, *Un Enseignement de la Géométrie.*

Afin d'assurer l'unité de la méthode, il serait bon que la composition française en 3e Année et la morale en 1re fussent enseignées par le même professeur. A deux ans de distance le cours de morale, 1re Année, servirait très utilement le commentaire des maximes.

Bien que les programmes de 1920 n'aient pas rétabli pour la section industrielle les leçons de récitation omises dans les programmes de 1909? il me paraît indispensable que les élèves de cette section, comme ceux de la section générale soient en possession de nombreux extraits de nos meilleurs écrivains — extraits en prose de préférence —. Ce sont des moules dans lesquels, à son insu, la pensée coule.

Enfin, il importe qu'il y ait entre le maître et ses élèves une étroite communion faite de confiance mutuelle et d'espoirs. Elle devient d'autant plus nécessaire que le maître s'éloigne des procédés habituels d'enseignement et déroute ainsi pendant quelques instants « l'entendement » de ses élèves. Aucun commentaire en composition française collective ne doit se diriger *ex cathedra*. Pour élever ses auditeurs le professeur doit s'abaisser d'abord à leur niveau, parler la craie à la main mais sans notes et sans témoigner d'hésitation, poser la même question sous plusieurs formes différentes, montrer la réalité sous le mot qui l'exprime, et surtout il doit s'évertuer à faire parler ses élèves....

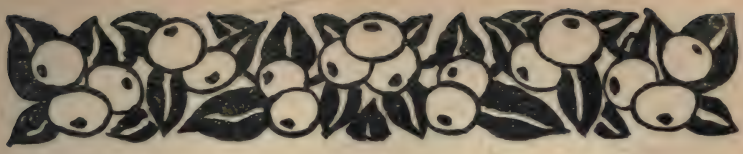
J'avais pensé que des élèves ainsi entraînés ne jugeraient pas le commentaire de maximes un exercice ennuyeux et aride — et, peut-être même, l'aimeraient.

C'est avec ce secret espoir que j'ai appliqué la méthode.

Mon article voudrait, tout uniment, faire partager ma foi à ceux de mes collègues qui cherchent et doutent....

Moïse Avisse,
Professeur à l'E. P. S. de Flers-de-l'Orne.

(Juillet 1923.)



Notes pédagogiques.

La lecture au Cours moyen (Extrait du rapport annuel de M. l'Inspecteur d'académie de la Côte-d'Or).

Mes collaborateurs, à la suite des dernières conférences pédagogiques et sur mes instructions, se sont attachés à améliorer l'enseignement de la lecture au cours moyen. Ils ont visé à amener les maîtres à multiplier les exercices de lecture expressive à haute voix, en vue d'obtenir que les enfants sachent lire couramment au sortir de l'école, condition nécessaire pour qu'ils prennent le goût de la lecture et, par suite, continuent à s'instruire eux-mêmes. Ils ont aussi cherché à réagir contre une tendance fâcheuse et très répandue à faire de la leçon de lecture un exercice décousu, chargé, alourdi de questions de vocabulaire, d'étymologie et de grammaire, au point de faire perdre de vue aux enfants l'essentiel, c'est-à-dire l'intérêt du texte. Ils se sont efforcés d'enseigner à leurs collaborateurs à mettre de l'unité, de l'ordre, de la vie, en faisant, autant que possible, converger toutes les explications vers un but unique, qui est de mettre en relief le caractère et l'intérêt du morceau lu. Ils ont obtenu quelques résultats, mais il reste beaucoup à faire, car l'exercice de lecture est difficile et sa valeur sera toujours fonction de la valeur, je veux dire, de la culture générale du maître.

Correspondance interscolaire (Extrait du rapport annuel de M. l'Inspecteur d'académie du Jura).

Signalons que la correspondance interscolaire dont nous avons parlé l'an dernier a été organisée méthodiquement entre les

écoles de Lamoura (Jura) et du Passage-d'Agen (Lot-et-Garonne). Voici, à titre d'indication, les deux programmes.

Lamoura : notre commune, notre région. L'hiver du Jura. Le ski. Le printemps, l'été. Les productions : le sapin. Les pâturages. L'industrie. Le lapidaire. Le Jurassien. Instruction, mœurs. Saint-Claude et Morez. Gloires comtoises.

Passage-d'Agen : la ville, les écoles. Relief du sol, climat. Blé, maïs. Vignes et vins. Prunes et primeurs. Le commerce. Les habitants; l'esprit gascon. Instruction, patois, coutumes. Villes de la région. Histoire de la région.

Chaque point de ces programmes a fait l'objet de compositions françaises. Les deux meilleurs devoirs ont été envoyés réciproquement, accompagnés de cartes postales illustrées. Les lettres que nous avons eues sous les yeux nous ont fait plaisir par leurs qualités et les espoirs qu'elles autorisent. A ce sujet, l'instituteur, M. Michalet, note : « Les élèves de Lamoura aiment cette correspondance. Les lettres de leurs lointains petits camarades leur ouvrent des horizons nouveaux. Eux-mêmes trouvent à ces exercices un sens plus grand de la réalité et de la vie. C'est un précieux moyen de culture pour nos enfants. Il les oblige à préciser leurs connaissances géographiques, à réfléchir pour discerner dans ce qu'ils connaissent les détails susceptibles d'intéresser leurs camarades, et à retenir seulement pour leurs lettres ce qui est caractéristique, ce qui fait l'originalité de leur pays et de leur région. Nos élèves exercent leur plume en s'efforçant de rendre fidèlement l'aspect des choses dont ils parlent. J'ajouterai encore que cette correspondance a une valeur morale et sociale : elle éveille des sentiments nouveaux et peut préparer des relations futures meilleures et plus fraternelles. »

Correspondance géographique entre écoles primaires supérieures (Extrait d'un rapport mensuel du directeur de l'une des deux écoles).

Une correspondance géographique, après accord entre le professeur et le directeur, a été échangée entre l'École primaire supérieure de la rue Neyret et l'École primaire supérieure de Saint-Aignan-sur-Cher (Loir-et-Cher), troisième année seulement.

Rue Neyret, toute la classe de troisième s'y est intéressée. Nos élèves ont fait connaître à leurs correspondants d'une école rurale : *a*) la ville de Lyon : situation géographique, histoire, développement économique à travers les âges, projets d'embellissement et d'extension; — *b*) principaux monuments de Lyon; — *c*) banlieue lyonnaise. Des vues caractéristiques ayant un sens historique ou géographique, 6 ou 8 par lettre, ont accompagné chaque envoi. Ainsi ont été étudiés : La Mulatière et le confluent; Jonage, le Parc de la Tête-d'Or; — Charbonnières-les-Bains; — le massif du Mont-d'Or; — Saint-Cyr, etc. Après lecture collective et observations en classe, deux élèves étaient chargés de remanier, condenser, mettre en forme pour l'envoi, ce travail de collaboration. Les frais de correspondance et de cartes postales n'ont pas dépassé 0 fr. 35 par élève. De Saint-Aignan, nos élèves ont reçu des lettres très intéressantes sur un milieu rural qu'ils ignoraient : vallée de la Loire, de Blois à Tours, et vallée du Cher, de Vierzon à Montrichard — descriptions de la Sologne : étangs, forêts, culture, marchés; comment s'est transformé un pays jadis pauvre et malsain. Une longue lettre sur Chambord et sa forêt leur a donné le désir de visiter bientôt la vallée de la Loire et ses châteaux. Cet essai de correspondance géographique mérite d'être retenu et organisé l'an prochain avec quelques écoles supérieures d'autres régions.

Les expériences à l'école primaire (Extrait du rapport annuel de M. l'Inspecteur d'académie des Basses-Alpes).

J'ai lu attentivement un grand nombre de ces listes d'expériences; elles constituent une preuve tangible du souci de nos maîtres d'arriver à bien faire. Mais, à côté d'une bonne volonté évidente, je remarque encore des maladresses pédagogiques. Malgré les programmes cantonaux, malgré les listes limitatives des sujets de sciences, malgré les conseils donnés en conférences pédagogiques, on déborde assez fréquemment les modestes programmes de 1882. C'est ainsi que je trouve signalées, pour un cours moyen, des expériences sur toutes les parties de la physique, depuis la pesanteur, l'équilibre des liquides et des gaz, la chaleur et l'acoustique jusqu'à l'optique et l'électrisation par

frottement. O Thalès de Milet! Tant de science peut-elle entrer vraiment dans le cerveau d'un enfant de douze ans? Une autre erreur pédagogique est l'accumulation, dans certaines questions, de preuves expérimentales. C'est ainsi qu'à propos de la pression atmosphérique, je trouve indiquées, sur un cahier, six expériences, dont une nécessite une explication relativement compliquée et dont une autre n'a pas été comprise (difficulté que l'on éprouve à séparer 2 plaques de verre planes serrées l'une contre l'autre).

En résumé, je recommande essentiellement à nos maîtres :

1° De rester rigoureusement dans le cadre des programmes (ceux de 1923 sont précis et bien conçus);

2° De faire sur un même sujet, un très petit nombre d'observations ou d'expériences, mais de bien les choisir; les plus simples sont les meilleures et ce sont celles qui doivent permettre à nos élèves de comprendre comment on peut remonter des faits particuliers bien étudiés aux causes et aux notions générales.

Modèle d'épreuve scientifique au Certificat d'études : l'enseignement devant être expérimental, l'examen doit comporter une observation ou une expérience (Extrait du rapport annuel de M. l'Inspecteur d'académie des Vosges).

La composition de sciences au certificat d'études a donné lieu à une étude intéressante. L'épreuve, nouvelle dans sa forme, était la suivante. Une expérience (souffler dans de l'eau de chaux) a été faite en présence des candidats, informés simplement que le verre qui leur était présenté contenait de l'eau de chaux. Le questionnaire suivant les a ensuite aidés à décrire et à interpréter cette expérience :

1° Décrivez l'expérience qui vient d'être faite.

2° Pourquoi cette eau s'est-elle troublée? Que s'est-il formé?

3° Dans quelles conditions peut se produire le gaz qui l'a troublée?

4° N'est-il pas détruit? Par quoi? Sous quelle influence?

5° Citez ses propriétés les plus importantes.

L'ensemble des compositions n'a pas été très satisfaisant. Peu de très bonnes notes : un 9, quelques 7, beaucoup de 2 et même un 0 chez les filles; aucun garçon n'a obtenu plus de 7. Le sujet paraissait cependant facile. L'expérience est une de celles que l'on doit faire dans toutes les classes, puisqu'elle ne nécessite aucun matériel spécial. Elle est une des plus faciles à interpréter et le questionnaire établi ne comportait que la connaissance de notions élémentaires que tous les élèves de nos écoles peuvent posséder. La médiocrité de l'épreuve est cependant évidente.

Elle tient à un caractère insuffisamment expérimental de l'enseignement scientifique; à une méthode défectueuse qui n'habitue pas les enfants à l'observation précise des faits; à un enseignement trop rapide qui ne permet pas aux notions essentielles de se fixer solidement; à l'extrême facilité de l'enfant de se payer de mots, contre laquelle l'école n'a point suffisamment réagi.

Modèle d'épreuve scientifique au Certificat d'études : l'enseignement devant être expérimental, l'examen doit comporter une observation ou une expérience (Extrait du rapport annuel de M. l'Inspecteur d'académie du Pas-de-Calais).

Dans les centres où les questions de sciences étaient posées à l'écrit, l'Inspecteur a demandé l'observation d'un objet et même a réalisé devant les candidats une expérience simple qui devait être décrite et interprétée par eux. Cette innovation, destinée à contrôler l'enseignement expérimental des sciences aussi bien qu'à montrer au personnel qu'il est possible de faire des expériences concluantes, faciles à réussir, avec des appareils ordinaires, a donné des résultats satisfaisants. Les candidats n'ont pas été trop « surpris » et leurs réponses ont montré qu'il avait bien été fait dans les classes des expériences analogues.

Voici quelques-unes de ces questions d'observation de choses ou d'expériences :

— Une lampe à pétrole allumée, sans le verre, puis avec le verre.

— Une assiette blanche posée au-dessus de la flamme d'une bougie.

— Une bougie allumée sous un bocal renversé.

— Une bouteille aux 3/4 pleine d'eau et renversée sur une cuvette à eau.

— Observation comparée d'un morceau de houille et d'un morceau de charbon de bois.

— L'œuf dans la carafe.

— Chasser l'eau contenue dans une éprouvette retournée sur la cuve à eau.

— Les vases communicants.

Leçon de morale au Cours préparatoire.

J'arrive à huit heures et demie dans un cours préparatoire et je demande à l'institutrice quels sont les exercices de la matinée. « Nous avons me dit-elle, morale, calcul, lecture, etc.... »

La leçon de morale m'inquiète par avance. Va-t-on parler à ces tout petits, de la conscience, cette voix intérieure, qu'un bambin de six ans croyait sentir gronder en lui, un jour qu'il avait la colique? ou des cinq ou six devoirs des enfants envers leurs parents?

L'examen du Journal de classe commence à me rassurer. Le sujet de la leçon est « le nez des bébés ». Voilà un titre original, certes et qui promet.

Et la leçon elle-même me met tout à fait à l'aise. « Mes enfants, dit l'Institutrice, tirez vos mouchoirs et levez-les bien haut à bout de bras. En voilà un qui est bien propre; on en a changé ce matin, c'est parfait. En voilà un autre qui réclame la lessive, vous direz à votre maman de le changer, nous verrons demain si c'est fait. Tiens voilà Henriette qui n'a pas de mouchoir, elle n'en avait déjà pas la dernière fois; elle avait promis de s'en procurer un. Pourquoi ne l'a-t-elle pas fait?

Voyons le nez maintenant. Pauline a un mouchoir propre, mais un nez sale; le mouchoir est fait pour se moucher. Je connais une petite fille qui se mouche avec son tablier, une autre avec sa manche; je ne vous les nommerai pas, mais vous n'aurez hélas qu'à regarder leur tablier pour les reconnaître.... »

Voilà de la morale à la portée des débutants. C'est l'éducation maternelle à l'école primaire.

Faisons lire. — Nos livres sont vieux! En sont-ils moins bons?

Nos élèves lisent généralement mal, surtout les garçons. Non seulement ils ont des voix monotones et inexpressives, mais ils ne possèdent qu'à moitié le mécanisme de la lecture; ils manquent les liaisons; ils ponctuent à contresens; ils s'arrêtent devant certains mots plus difficiles et qu'ils ne parviennent pas à prononcer correctement; ils n'osent pas se lancer, semblables à des nageurs maladroits qui pataugent par quelques centimètres de fond. On se rend trop bien compte que, pour eux, la lecture est un exercice nouveau, qu'ils ne pratiquent qu'à l'école, auquel dès lors, ils ne sont pas entraînés. Il est inadmissible cependant qu'un enfant d'intelligence moyenne arrive à treize ans sans lire parfaitement, sans avoir ni le goût, ni l'habitude de la lecture.

Servons-nous donc de nos bibliothèques. Donnons des livres à lire à tous les élèves du Cours moyen; contrôlons ces lectures, faisons-nous en rendre compte en classe, comme d'un devoir fait à la maison, et efforçons-nous de rendre ce contrôle intéressant.

Mais nos livres sont lus et relus prétendent la plupart des instituteurs. Qu'est-ce à dire? Ils ont été lus par les élèves d'autrefois, sans doute, mais non pas par ceux d'aujourd'hui. N'oublions pas que les lecteurs se renouvelant, les livres peuvent rester les mêmes, ils n'en sont pas moins toujours nouveaux.

Ces livres sont dépouvus d'intérêt, dit-on encore. Erreur profonde, ainsi que j'ai pu le constater personnellement. La plupart n'ont qu'un intérêt relatif, je l'accorde; mais il en est tout de même dans chaque bibliothèque un bon nombre que nous avons lus avec passion dans notre enfance; pourquoi ne charmeraient-ils pas les enfants d'aujourd'hui, qui ne sont pas différents en somme de ce que nous étions.

Mettons donc ces livres à part, et s'ils sont fatigués pour avoir trop servi, tâchons d'obtenir du budget communal des ressources pour les faire relier; enseignons à nos élèves à s'en servir sans les détériorer.

Et s'ils ne sont pas en assez grand nombre, nous avons un moyen de les multiplier : c'est de faire des échanges avec les

bibliothèques voisines. Cela se fait dans un certain nombre d'écoles que je pourrais citer, et tout le monde s'en trouve bien.

Ouvrons donc à nos élèves, dans toute la mesure où nous le pouvons, le monde des livres, le monde de la pensée, du sentiment, de l'imagination; ils en seront ravis; ils y feront chaque jour des découvertes nouvelles et toute leur vie en sera comme illuminée.

La littérature à l'école primaire.

C'est une heure des plus agréables que je viens de passer dans la 1re classe d'une grande école. On ne peut qu'être favorablement impressionné dès le début par l'aspect ordonné et accueillant de la salle de classe, par la riche et heureuse décoration, par l'air attentif et éveillé des élèves.

Après avoir assisté à une leçon d'instruction civique dont le principal mérite est peut-être de s'affranchir des manuels et de prendre par là même une allure plus souple en même temps qu'un caractère plus pratique, je me fais présenter la liste des morceaux de récitation, et je suis agréablement surpris de voir que tous ces morceaux sont empruntés à des auteurs de premier ordre. Je relève entre autres « le Défi », du *Cid*, « le Songe d'Athalie », « le Lever du Soleil », de J.-J. Rousseau.

On me récite le Songe d'Athalie avec un sens du rythme et de l'accentuation, avec une netteté d'articulation qui se rencontrent rarement chez nos écoliers.

Nous causons donc de Racine et d'Athalie. Les enfants n'ont pas lu la pièce entière, mais ils en connaissent en gros l'affabulation et répondent avec assez d'assurance.

Au cours de la conversation, nous en venons à nous demander comment pourraient bien s'expliquer ces terreurs et ces cauchemars chez une femme d'une si terrible énergie, et un enfant n'hésite pas : « C'est le remords ». Tous approuvent et nous cherchons dans le texte la justification de ce point de vue :

> .... le Ciel même a pris soin de me justifier.
> Dans le temple des Juifs....

Puis, toujours causant, nous en arrivons à parler d'un autre poète, un Anglais, celui-là, qui a peint avec un relief formidable

les effets du remords dans deux âmes de criminels. Nous écrivons au tableau le nom de Shakespeare, celui de Macbeth, et nous évoquons nous aussi, d'une part, le spectre de Banquo assis à la place de son meurtrier et visible pour lui seul.

« Arrière! Ote-toi de ma vue, que la terre te cache!... »

De l'autre, lady Macbeth, frottant sa main pour en faire disparaître la trace du sang de sa victime.

« Va-t-en, tache damnée.... Tous les baumes d'Arabie ne parfumeraient pas cette petite main!... »

Combien les enfants ont été frappés, je n'ai pas besoin de le dire, et je suis sûr qu'ils n'oublieront pas de sitôt le nom de Shakespeare, non plus que celui de Racine.

Mais, me dira-t-on, allez-vous donc faire à ces futurs ouvriers un cours sur les littératures étrangères? — Assurément non, mais il est des noms qui appartiennent à l'humanité entière et non pas à un pays en particulier, des noms que tout enfant, tout homme devrait connaître. Shakespeare est un de ces noms-là.

Pour terminer dignement cette visite trop rapide à mon gré, l'instituteur m'a fait chanter par ses élèves un chœur à trois voix.

A l'école maternelle.
Les exercices doivent être préparés.
Les exercices ne sont pas des « leçons ».

Ce qui manque encore trop, dans la plupart des classes, c'est le travail personnel de préparation sans lequel bien des exercices improvisés sont des exercices manqués. Il importe d'abord que les Institutrices maternelles se tiennent au courant de tous les progrès réalisés pour l'hygiène et l'éducation des touts petits et s'efforcent d'améliorer leur pratique journalière ou leurs procédés sans attendre les critiques ou les conseils, nécessairement trop rares, de leurs Inspecteurs ou de leurs Inspectrices. Nos maîtresses ne lisent pas assez et certaines se contentent du journal pédagogique auquel elles empruntent, sans critique suffisante, des exercices qu'elles se dispensent de préparer. On faisait à A..., le jour de ma visite (et alors qu'il y avait, en cette semaine de printemps, tant de choses à observer chez les plantes et chez

les bêtes) un exercice d'observation sur les cheveux. Ce sujet n'avait été choisi que parce que l'exercice se trouvait tout préparé dans le journal pédagogique de la semaine.

A la section des petits, il arrive trop souvent qu'on ne fait rien ou que l'on fait déjà des « leçons ». On veut absolument interroger et on arrive à tout ramener à des exercices de langage. A C... une jeune suppléante qui, là depuis de peu de temps, se proposait d'apprendre aux enfants à boutonner et à déboutonner leurs tabliers, ne se décidait pas à faire autre chose que faire répéter « ceci est un tablier, ceci est un bouton, ceci est une boutonnière ». Il suffisait de ranger les enfants en cercle et de demander à chacun de déboutonner et de reboutonner le tablier du camarade placé devant lui, quand cela fut fait tout le monde était occupé. Il n'y a qu'à changer les places des enfants pour varier le travail (car tous les tabliers ne sont pas semblables) et augmenter l'adresse et l'habileté des petits. Il est bon que les exercices de langage, pour être à la portée des enfants, se rattachent à d'autres exercices, mais ils doivent les suivre et non se substituer à eux.

En mathématiques, gardons le sourire! Et cherchons des solutions simples.

Nous avons assisté à une correction de problèmes d'arithmétique. On a employé une solution algébrique : je n'ai pas d'objection à faire. C'est la méthode classique, exposée patiemment, sagement, avec le langage officiel, et elle est certainement utile et bonne, applicable à tous les cas. On souhaite pourtant que le professeur d'abord, les élèves ensuite, gardent un air un peu plus souriant; un problème, un devoir de français sont des exercices charmants; pourquoi ne s'y livrer que les sourcils froncés?

D'ailleurs le problème pouvait être résolu par une méthode simple (qui n'est ni algébrique, ni arithmétique), par deux gestes. Et tout le monde l'a bien compris quand nous nous sommes expliqués, mais peut-être élèves et professeurs s'imaginent-elles qu'il y a un langage académique, une gravité scolaire qui imposent les longs raisonnements.

Voici en quoi consiste la méthode simple qui permettait de résoudre le problème par deux gestes.

Le problème était le suivant : Un joueur perd les 3/5 de ce qu'il a; puis, il gagne (2e partie) le quart de ce qui lui restait. Alors, il a 45 francs. Quel était son avoir primitif?

Représentons l'avoir primitif par les deux mains ouvertes (10 doigts étendus).

A la première partie, le joueur perd les 3/5 de ce qu'il a : représentons ce résultat en fermant (1er geste) 3 des 5 doigts de chaque main. Restent 4 doigts étendus.

A la seconde partie, il gagne un quart de ce qui lui restait : représentons ce résultat en relevant (2e geste) 1 doigt qui vient s'ajouter aux 4 demeurés étendus.

Avoir final (5 doigts), 45 francs.

Avoir initial (10 doigts), 90 francs.

Dès qu'il est possible d'employer un procédé *particulier* pour résoudre une question, il faut l'utiliser. Les solutions omnibus sont odieuses comme sont odieux les « clichés » en composition française.

Chronique de l'Enseignement primaire en France.

L'Enseignement postscolaire. — *Conclusions du rapport sur les œuvres complémentaires de l'École publique pour* 1921-1922, *paru au* Journal Officiel *du* 10 *août* 1923.

Le bilan de l'exercice 1921-1922. — Après avoir atteint l'échelon le plus bas, en 1918-1919, les œuvres complémentaires de l'école publique n'ont cessé de remonter. Il y a progrès dans le nombre et la durée des cours, dans le nombre des auditeurs; les conférences sont mieux suivies, soutenues par l'attrait du cinéma. En ce qui concerne l'orientation pratique des cours et le fonctionnement des bibliothèques, il semble même que la situation soit meilleure qu'en 1913-1914. En outre, l'éducation des adolescents a profité de l'application des deux lois, du 2 août 1918, sur l'enseignement agricole et du 25 juillet 1919 sur l'enseignement professionnel industriel et commercial. Et de même, l'éducation physique, l'éducation ménagère ont bénéficié du courant d'opinion publique, favorable à ces deux enseignements. D'autre part, les œuvres sociales d'anciennes et d'anciens élèves reprennent leur activité.

Mais, si d'une année à l'autre se manifeste un progrès dont on ne saurait trop louer les artisans, le total des efforts ne peut donner l'illusion que la situation soit normale ou tende à le devenir. Dans le désarroi des années de guerre, le retour aux chiffres de 1913 apparaissait comme un premier idéal à réaliser. D'autres ambitions sont légitimes. Ces chiffres, il ne faut l'oublier, et ce qu'on doit lire sous ces chiffres, représentent aujourd'hui comme jadis, un régime que personne ne se hasarderait à défendre. Deux lois, il est vrai, permettent aux jeunes agriculteurs, aux jeunes apprentis, aux jeunes employés de recevoir au moins la formation professionnelle. Ces lois ont-elles résolu le problème de l'éducation des adolescents et de l'éducation populaire?

Les cours postscolaires agricoles ou ménagers agricoles, officielle-

ment créés en vertu de la loi Plissonnier, ne dépassent pas le nombre de 590 avec quelques milliers d'auditeurs; les cours postscolaires ménagers agricoles n'ont pas atteint le nombre de 40. On oublie trop que la loi n'a pas un caractère obligatoire. Pour qu'elle soit appliquée, il faut que le conseil général ou les communes acquittent la moitié des dépenses. Et, quand le cours est officiellement créé, nul n'est tenu de le suivre. J'ai cité plus haut l'exemple de cours qui ont réussi, mais j'en ai cité aussi qui ont été médiocrement fréquentés. Il est vrai qu'à côté des cours agricoles officiels, il y a de simples cours d'adultes sans étiquette, où se donne le même enseignement. Mais, dans la majorité des communes, les jeunes gens et les jeunes filles ne reçoivent aucun enseignement agricole.

La loi Astier a été appliqué plus systématiquement. Son mécanisme le permet et elle comporte l'obligation. Une fois les cours créés par le sous-secrétariat d'État, sur avis de la commission locale, les apprentis ou jeunes employés sont tenus de les suivre, comme les employeurs de leur en faciliter la fréquentation. Déjà, dans un nombre important de localités, les cours ont été institués et ils fonctionnent. Sont-ils partout suivis et l'appui des patrons est-il partout acquis à la réforme? Nous n'osons l'affirmer. On compte sur le temps pour arranger les choses : cela viendra, dit-on. A moins qu'il en soit de la loi Astier comme de la loi sur l'obligation scolaire, où cela n'est pas venu, où, au contraire, d'année en année, le relâchement semble grandir. Malgré ces cours d'un caractère officiel, mais qui ne sont pas encore institués dans toutes les localités industrielles et ne le seront pas là où les petits métiers manuels exigent la formation d'apprentis, sans qu'on puisse parler d'industrie, et malgré un certain nombre de cours professionnels sans caractère officiel, la totalité des jeunes ouvriers, des jeunes employés ne reçoit pas la préparation professionnelle.

Si l'on constate de telles lacunes dans les branches de l'enseignement postscolaire organisées légalement avec des horaires réguliers, des maîtres rétribués, du matériel, etc., comment, en ce qui concerne l'enseignement non professionnel, attendre de sérieux résultats du régime de hasard qu'est le nôtre. Le regretté Édouard Petit a redit pendant une quinzaine d'années, et nous sommes obligé de redire après lui le péril national que constitue la prolongation d'une pareille erreur. Que, plus d'un siècle après Condorcet, après cinquante ans de république, on ne donne pas à tous les citoyens l'éducation correspondant à l'étendue de leur droits et de leurs devoirs, que, dans un pays de faible natalité, on ne mette pas tous les enfants en état de développer leur intelligence, qui demeure, quoi qu'on dise et quoi qu'on pense, l'outil essentiel, il y a là, socialement et économiquement, un phénomène inexplicable. A moins que l'explication s'en trouve dans l'indifférence des uns, la méfiance des autres. Toujours est-il que l'éducation populaire est indéfiniment retardée, sans que l'opinion s'émeuve de ce défi au bons sens, à la justice, à l'intérêt public. Si la réforme

de l'enseignement secondaire passionne les esprits, si, malgré la gravité des circonstances, la Chambre des députés lui consacre de multiples séances, l'organisation de la postécole n'intéresse personne en dehors des éducateurs ou de quelques parlementaires, qui, au Parlement, sont demeurés des éducateurs. La formation de l'élite, la formation des cadres supérieurs absorbent l'attention; c'est tout au plus si, pour renforcer ces cadres de quelques éléments, on aide un petit nombre d'enfants du peuple à dépasser le stade de l'école élémentaire. En dehors des enfants prédestinés par leur naissance à l'enseignement secondaire, ces quelques élus auront seuls accès à la culture générale. Et les autres, qui sont la masse, qui pèsent de leur nombre sur les destinées du pays, peuvent-ils se passer de culture générale? Considère-t-on comme telle la petite instruction reçue à l'école primaire et que s'obstinent à décorer du titre d'encyclopédique ceux qui ne la connaissent pas? Il est trop simple de parler d'éducation désintéressée pour les uns et d'éducation utilitaire pour les autres. Qu'on le veuille ou non, la culture générale ne peut être le privilège de personne. C'est elle qui permet de comprendre; et tous ont besoin de comprendre, et il nous importe à tous que tous comprennent, à quelque catégorie sociale qu'ils appartiennent. Aussi, quand même les cours postscolaires agricoles et ménagers, dans les campagnes, les cours de perfectionnement industriel et commercial, dans les villes, fonctionneraient partout, il resterait encore à enseigner aux adolescents et aux adultes, dans des cours d'enseignement général, de culture générale ce que doivent connaître des hommes et des citoyens. Comment, d'ailleurs, la production souffrirait-elle de ce que les producteurs aient le cerveau mieux développé? Ne répète-t-on pas qu'après les pertes de la guerre et avec la baisse de notre natalité, la France doit avant tout fournir des cadres? Et n'est-ce pas encore un lieu commun que, dans les conditions actuelles de l'industrie, l'ouvrier doit dominer le travail qui, souvent, consiste à répéter indéfiniment le même geste?

Je lisais dernièrement, sous la plume d'un industriel, M. Guéneau, président de la Société d'enseignement porfessionnel du Rhône, les lignes suivantes : « Il faut convaincre les enfants que l'école primaire a moins pour but de leur donner toutes les connaissances dont ils auront besoin dans la vie que de les mettre en état de leur conquérir plus tard. Il faut leur redire qu'ils ne pourront posséder vraiment un métier qu'à la condition (tout en s'appliquant à l'atelier) de suivre des cours complémentaires et d'étudier les ouvrages techniques se rapportant à ce métier; qu'ils ne pourront devenir des hommes éclairés qu'à la condition de lire des œuvres littéraires et d'enseignement général. »

Combien est vrai ce langage que ne tiennent pas, il faut le reconnaître, tous les employeurs, pas plus qu'il n'est ordinaire de rencontrer des cultivateurs soucieux d'assurer à leur fils, par l'instruction, une meilleure pratique professionnelle. Seulement, ces hommes éclairés, ouvriers et cultivateurs ne le deviendront que si on leur en fournit les moyens :

cours réguliers avec des maîtres compétents, programmes soigneusement établis. Ce ne sera pas la culture lentement communiquée du collège. Sur quelques idées générales, sur l'étude de quelques grands faits d'ordre économique, scientifique et social, il faudra fonder une culture; et ce sera possible, si la méthode est vraiment éducative, si constamment elle éveille l'intérêt, oriente et soutient l'effort. Les quelques heures dont disposera la postécole devront être complétées par des lectures personnelles; l'étudiant populaire demeurera, en fait, un autodidacte, et c'est lui qui sera, pour la plus grosse part, l'ouvrier de sa propre culture. Mais ce sera un autodidacte guidé. Et, pour peu que l'enseignement professionnel soit conçu dans le même esprit, que sans perdre de vue les applications, on tire des notions de chimie et de botanique pour les ruraux, des sciences exactes pour les ouvriers d'industrie, toute leur valeur éducative, on aura les hommes éclairés que M. Guéneau n'est pas le seul à réclamer. Ils ne posséderont tous, ni les mêmes connaissances, ni des connaissances égales, mais dans l'étude, même limitée qu'ils auront entreprise, ils auront contracté l'habitude et le besoin de réfléchir et de comprendre.

Avons-nous besoin de dire que, même réduit à ces proportions modestes, l'enseignement des adolescents et des adultes suppose une organisation qui n'existe pas?

La réforme de l'enseignement postscolaire. — Pour répondre, en effet, à cette nécessité impérieuse, de quoi disposons-nous? La réponse se trouve dans les pages précédentes. Et, pour les résumer, je ne puis mieux faire que d'emprunter à M. Herriot quelques lignes où il donnait son impression sur le rapport de 1920-1921 et qui valent encore pour cette année.

« Partout, on travaille, écrivait M. Herriot, ou, plutôt, dans chaque région, il se manifeste de la bonne volonté. Cependant, on ne peut dissimuler l'impression qui se dégage de cette promenade à travers les œuvres. Entre tant d'efforts, où est le bien? Où est l'impulsion centrale? Comment se fait la coordination? Notre race d'individualistes abandonne au hasard son avenir; l'héroïsme lui est plus facile que les méthodes. Pas de ressources régulières; pas de cadres normaux. N'accusez pas le peuple lui-même. Il désire avidement s'instruire. Jamais, certainement, le goût du livre n'a été plus vif qu'aujourd'hui. On sent, en tout lieu, un désir ardent de savoir, de s'orienter, de dominer par la pensée les difficultés du temps présent. Mais la lecture elle-même doit être dirigée. Où est cette direction?

« Ainsi, d'un bout à l'autre du pays, on distingue comme des molécules qui voudraient s'agréger. Il y a un bâtiment à construire; on n'aperçoit que les matériaux dispersés ici et là[1]. »

Matériaux dispersés et que, d'ailleurs, il ne suffirait pas de rassembler.

---

1. *Manuel général*, 22 juillet 1922.

Dans le régime actuel, la postécole n'est qu'un bourgeonnement, et non, comme elle devait l'être, un degré supérieur de l'école. Pas de personnel spécial, pas de locaux spéciaux, pas de matériel. L'ouverture des cours d'adultes est laissée à l'initiative de l'instituteur ou des personnes de bonne volonté. Jusqu'à cette année, l'administration compensait, par une prolongation de vacances, l'effort supplémentaire accompli dans la classe du jour. Cette prolongation, et je ne le regrette pas, est désormais accordée au personnel entier. Désormais, le cours d'adultes constitue un surcroît de travail sans autre compensation que les récompenses et indemnités dont le total, en 1921-1922, s'élève, pour 40 735 cours, à un peu plus de 3 millions.

Les inconvénients d'un pareil état de choses sont trop connus pour qu'il faille y insister. Si, pour des instituteurs peu chargés, le cours d'adultes est un poids supportable, il n'en est pas de même pour ceux qui, dans une classe à plusieurs cours, accomplissent une tâche parfois accablante, pour ceux qui enseignent dans des écoles mixtes, pour les institutrices, etc. Les cours n'étant pas obligatoires, les adolescents peuvent, bien qu'avides d'instruction — il y en a — être privés de toute possibilité de compléter leurs connaissances. Enfin, comment, à la préparation de leurs trente heures de classe, les maîtres pourraient-ils ajouter celle des heures supplémentaires consacrées à des matières, nouvelles souvent pour eux comme pour les auditeurs?

L'an dernier, analysant la proposition de loi déposée par M. Ducos, nous terminions par ces mots : « Le projet Viviani n'a jamais été discuté. La proposition Ducos aura-t-elle plus de succès? » Les faits ont justifié nos craintes. La proposition Ducos n'a pas été discutée et rien ne laisse espérer qu'elle le soit.

Mais justement parce que, dans la situation actuelle, on n'ose escompter une réforme d'ensemble qui nécessiterait un effort financier considérable, on a recherché si, par un aménagement nouveau des horaires, il ne serait pas possible de réserver hebdomadairement à l'école élémentaire quelques heures pour les adolescents. Dans un article paru en mai 1922, dans la *Revue Pédagogique*, l'éminent directeur de l'enseignement primaire, M. Lapie, posait la question. Après avoir écarté, pour un motif financier, la rétribution spéciale du cours d'adultes par l'État, ou par les intéressés, il se demandait si, des trente heures de classe par semaine, deux heures et demie ne pourraient pas être distraites, chaque semaine, pour l'enseignement postscolaire. Ce minimum pourrait être augmenté par des cours ou des exercices rétribués par les auditeurs, les sociétés d'instruction populaires, les municipalités, et encouragés par les subventions de l'État. M. Lapie ne dissimulait pas l'insuffisance de ce projet et il le présentait comme une solution provisoire, ayant tout au moins l'avantage d'assurer aux adolescents un enseignement réduit mais régulier. Et d'ailleurs il ne s'agissait que de vues sur lesquelles il demandait l'avis du personnel.

En réponse à cet article, d'autres combinaisons ont été proposées :

admettre les adolescents à certaines heures de la classe ordinaire et leur donner un enseignement approprié, pendant que les enfants seraient occupés à des travaux écrits; augmenter le nombre d'heures de classe, de novembre à avril et le réduire d'autant en été; réserver une ou deux classes par semaine aux adolescents et aux adultes[1].

Ces propositions ne sont que des palliatifs à une situation déplorable. Elles auraient l'avantage d'apporter quelque régularité dans l'enseignement postscolaire, mais elles ont l'inconvénient de confier au même maître, ce qui sera le cas général, deux enseignements de degré différent. Il est indispensable que l'adolescent ne refasse pas, ne ressasse pas dans la postécole ce qu'il a appris à l'école du jour. Le maître pourra-t-il répondre à cette nécessité? C'est déjà une difficulté d'instruire tour à tour dans une même classe des enfants de sept, puis de neuf, puis de onze ans, pourtant d'une mentalité assez voisine. Que sera-ce quand il faudra passer de l'enfant à l'adolescent, dont, aucun maître ne l'ignore, le cerveau subit un tel changement entre douze et quatorze ans? Comment exiger du maître unique qu'il prépare suffisamment cet enseignement nouveau et qu'il l'aborde dans des dispositions nouvelles? Et je ne parle pas des conférences si nécessaires et qui supposent encore une autre transposition.

Cela revient à dire que, sans envisager pour le moment un personnel entièrement spécial, il faudrait créer un certain nombre de postes ou simplement maintenir, en les utilisant pour l'enseignement des adolescents et des adultes, quelques-uns des postes supprimés.

Dès maintenant, on obtiendrait de meilleurs résultats en généralisant ce que font un certain nombre de maîtres, en établissant des programmes, en équilibrant l'enseignement général et l'enseignement pratique, en utilisant à la fois les cours, les bibliothèques, l'action des amicales et des patronages pour un enseignement coordonné, réduit certes, mais qui permettrait d'attendre le moment où l'on pourra tenter la réforme d'ensemble.

Fréquentation et prolongation de l'obligation scolaire. — Mais le double effort d'enseignement général et professionnel n'est possible que si cette seconde éducation repose sur le fondement solide de l'instruction élémentaire[2].

Le projet de loi sur la fréquentation et la prolongation de l'obligation scolaire a été adopté au Sénat le 28 décembre 1922. Il prolonge

---

1. Voir le projet de M. Lomont, membre du conseil supérieur de l'I. P., dans l'*Information scolaire*, octobre et novembre 1922.

2. Sur l'œuvre de coordination, indispensable non seulement dans l'enseignement primaire, mais entre tous les degrés de l'enseignement, un plan d'ensemble a été tracé de main de maître dans un article paru sous la signature d'André Duval: *Esquisse d'une réforme générale de notre enseignement national*, *Revue Pédagogique*, février 1922.

l'obligation jusqu'à quatorze ans, mais avec des dispenses qui, pour faciliter l'application de la réforme, en atténuent singulièrement la portée. En effet, aux termes du deuxième alinéa de l'article 1er, « les enfants pourvus du certificat d'études primaires et continuant leurs études à l'école primaire sont dispensés de l'obligation scolaire pendant le semestre d'été des deux dernières années de la scolarité obligatoire »; dans le même article, des dispenses sont prévues pour les « enfants de treize ans pour une année entière »; sans condition, ces derniers étant tenus simplement de suivre, à l'école, pendant six mois, et, pour les enfants employés dans l'agriculture, pendant quatre mois « un cours hebdomadaire d'enseignement général ». Il est bien dit qu'ils devront suivre aussi les cours d'enseignement agricole ou professionnel, établis en vertu des lois des 2 août 1918 et 25 juillet 1919. Mais, il faut le rappeler, les cours d'enseignement agricole institués par la loi Plissonnier, très rares d'ailleurs, ne sont pas obligatoires, et ceux qu'a institués la loi Astier, obligatoires ceux-là, ne fonctionnent que là où le ministre l'a décidé sur avis donné par la commission locale.

La loi prévoit encore des dispenses d'une classe par jour pendant deux mois, ou de deux classes quotidiennes pendant un mois, pour les enfants de onze ans, d'une classe par jour pendant quatre mois ou de deux classes pendant deux mois, pour les enfants de douze ans.

On le voit, le législateur s'est hâté de reprendre l'année ajoutée à l'obligation scolaire, soit qu'on accorde purement et simplement la dispense de la quatorzième année, soit que, suivant l'amendement Goy, l'on se contente de substituer un semestre d'hiver à un semestre d'été, le semestre d'hiver de la quatorzième année au semestre d'été de la treizième. Encore les défenseurs de la loi, MM. Jossot, Goy, le ministre de l'Instruction publique, ont eu du mal à en obtenir le vote. On a de nouveau objecté la rareté de la main-d'œuvre et le droit pour le père de famille agriculteur de condamner ses enfants à l'ignorance.

En fait, beaucoup d'enfants quittent l'école en avril pour y revenir en novembre; mais ce ne sont pas seulement des enfants de treize ans. Souvent les petits de huit ans sont guettés par la « louée », et la question ne se pose même pas de les retenir. Comment imposer le respect de la loi, quand la violation rapportera au père de famille 200 fr. pour un enfant de huit ans, nourri et chaussé, 500 à 600 fr. pour un enfant de dix ans? Sur ce point, il y aurait une enquête intéressante à entreprendre. Dans combien de cas la louée est-elle justifiée par l'absence absolue de main-d'œuvre et par l'impossibilité d'assurer autrement la garde des bestiaux? Et dans combien de cas est-elle justifiée par la nécessité de vivre et de faire vivre la famille? Car il est trop facile de mettre ces deux faits hors de discussion. Dans les cités industrielles, où les enfants fréquentent plus régulièrement et ne vont guère à l'atelier avant quatorze ans, les besoins sont-ils moins grands et la vie meilleur marché? Certes, la fréquentation scolaire est liée aux conditions d'existence. Mais il ne faudrait pas se contenter

d'affirmations *a priori*. Il faudrait, d'une part, établir ce qui en est; et si, d'autre part, l'opinion est convaincue de la nécessité de l'instruction, il faudrait que, dans la volonté d'en assurer la réalité, on s'inquiétât de modifier les conditions économiques qui y font obstacle.

« Nous avons fait beaucoup pour les écoles du premier âge, écrivait Duruy en 1864, nous n'avons presque rien fait pour conserver et accroître les résultats qu'elles produisent. » Est-il certain que le grand ministre tiendrait aujourd'hui un autre langage?

MAURICE ROGER.

Les Livres.

I

Livres de bibliothèque.

Faust, de Gœthe. Traduction : H. Lichtenberger.

Cet ouvrage appartient à la collection dite « Les chefs-d'œuvres étrangers », éditée par la Renaissance du Livre à Paris.

Cette édition, de format très maniable, de proportions modestes, paraît avoir été à la fois bien conçue et confiée d'autre part aux collaborateurs les plus autorisés.

Les auteurs appartiennent presque tous à l'enseignement supérieur et sont précisément les spécialistes les plus renommés dans chaque cas particulier.

Les écrivains espagnols sont présentés par M. Martinenche et M. Merimée; — Boccace et Dante par M. Hauvette; — Gœthe par M. Henri Lichtenberger; — Henri Heine par M. Spenlé, etc.

Chaque ouvrage contient, d'une part, une introduction importante où sont exposés clairement les grands traits de la biographie de l'écrivain, les caractères dominants de l'œuvre et souvent aussi les questions, les problèmes même ardus qu'ont soulevés, soit la vie, soit telle ou telle œuvre de l'auteur. Puis viennent des traductions qui ne sont pas simplement la réimpression de traductions courantes, mais qui sont, la plupart du temps, l'œuvre propre de ces spécialistes distingués. On a évité le plus possible de donner à ces œuvres le caractère de morceaux choisis pour présenter de préférence des œuvres entières.

En résumé, ces ouvrages paraissent constituer la meilleure collection française de littérature étrangère.

Ce sont des œuvres de vulgarisation au sens le plus élevé du mot, c'est-à-dire la mise à la disposition d'un grand public éclairé des derniers résultats de la science de l'érudition philologique.

Ils sont à recommander très vivement pour les bibliothèques des maîtres et des élèves avancés dans l'enseignement primaire.

J'attire tout particulièrement l'attention sur cette édition du Faust de Gœthe. Elle contient en deux volumes une traduction intégrale de l'œuvre maîtresse du plus grand écrivain allemand. Elle a été préparée avec un soin tout particulier par M. Henri Lichtenberger, professeur à la Sorbonne.

L'introduction, qui comprend 84 pages d'un texte très serré, est un véritable ouvrage. Dans un style très clair, avec une grande simplicité d'expression, l'auteur expose les hypothèses auxquelles ont donné lieu, soit la rédaction même de l'œuvre, soit les symboles et les scènes du premier et surtout du second Faust.

C'est un ouvrage capital, le résumé critique de toute la philologie allemande sur cette question, un excellent instrument d'études. Et en même temps M. Lichtenberger a montré les sources d'intérêt permanent et profond de cette grande œuvre et en a rendu possible la compréhension pour un public moyen.

Parmi les volumes de la même collection qui peuvent intéresser les maîtres et élèves de nos Écoles normales, il convient de citer : *Shakespeare*, par M. Feuillerat ; *Locke*, par M. Gonzague Truc ; *Le poème du Cid*, par M. Mérimée ; *Pétrarque*, par M. Henri Cochin ; *Erasme*, par M. Renaudet ; *Henri Heine*, par M. Spenlé ; *Dante*, par M. Hauvette.

La psychologie de Jean-Jacques Rousseau, par Louis Proal. Librairie Alcan. Prix 20 francs.

Le titre, assez obscur, de ce livre, ne nous en fait pas connaître l'objet. L'introduction veut nous l'apprendre : bien qu'on ait beaucoup écrit sur Rousseau, nous dit l'auteur, personne encore n'a déterminé avec une précision suffisante, ni nommé de son nom scientifique ce qu'on a appelé d'un mot général la « folie » de Rousseau et, par suite, personne n'a mesuré avec exactitude l'influence de cette folie sur son œuvre .Or, « c'est l'étude du délire *partiel* dont il était atteint qui donne la clef de cet écrivain énigmatique ». Cette étude, déclare l'auteur, est l'objet du livre. — Mais cette déclaration est trompeuse. Le problème de la folie ou, comme dit M. Proal, de la psychose de Rousseau n'est traité que dans trois chapitres (VII, VIII et IX) ; le reste de l'ouvrage est consacré au poète lyrique, au satirique, à l'homme de la nature, au réformateur de la morale, de l'éducation, de la famille, de la société, de l'État, de la littérature, au prédicateur laïque, libre-penseur chrétien et chef de secte, à la biographie, à l'influence de Rousseau, et à bien d'autres questions encore. En réalité, le vrai titre du livre devrait être : *De Jean-Jacques Rousseau* ; car c'est à Rousseau tout entier qu'il touche.

Aussi bien, la manière de M. Proal n'est-elle pas de délimiter un terrain étroit et précis et de le fouiller jusqu'en ses profondeurs. On ne trouvera pas dans son livre de solutions neuves aux nombreux problèmes qu'il touche, ni d'exposé pénétrant et original des doc-

trines. C'est là le point faible de l'ouvrage; il ne nous rend pas sensible la pensée de Rousseau, si riche, si profonde, si une dans sa complexité, si cohérente, on pourrait presque dire si géométrique. Même sur la question dont il dit avoir fait l'objet de sa recherche, celle de la psychose de Rousseau, il n'apporte pas de vue nouvelle ni n'en fait une étude serrée. Ce n'est pas avoir avancé beaucoup l'affaire que de dire que Rousseau fut, non pas un fou, mais « un dégénéré supérieur, le type du déséquilibré de la sensibilité avec tendances paranoïaques caractérisées par l'orgueil et la défiance, un tempérament morbide dont l'exagération réalise le délire de persécution à base d'interprétation ».

Mais ce que le livre de M. Proal perd en profondeur, il le regagne en étendue. Il n'est guère de problème important relatif à la personne de Rousseau et à ses œuvres qui n'y ait trouvé place. L'auteur a une grande lecture et une information complète (encore qu'il ne cite pas et paraisse ne pas connaître, à propos des théories politiques de Rousseau, l'édition du *Contrat social* de G. Beaulavon et l'excellente Introduction qui l'accompagne, non plus que les pages si substantielles d'Henry Michel dans son beau livre sur l'*Idée de l'Etat*). Les jugements s'efforcent à l'impartialité et l'atteignent généralement; c'est un mérite auquel les derniers livres sur Rousseau (ceux de M. Seillère et celui de M. Fusil) ne nous avaient pas habitués. On pourrait chicaner parfois M. Proal sur son goût des rapprochements, qu'il pousse jusqu'à l'excès. Est-il bien utile, par exemple, de nous apprendre, à propos de la prédication de Rousseau en faveur de l'allaitement maternel, que ce devoir avait été enseigné aux mères par Hippocrate, Galien, Plutarque, Aulu-Gelle, célébré par des épitaphes qui datent de l'empereur Hadrien, etc.? Ce n'est assurément pas le *Corpus inscriptionum latinarum*, ni Galien, ni même Hippocrate qui ont inspiré à Rousseau son éloquente prédication. De tels rapprochements, lorsqu'ils n'expriment pas des rapports réels de filiation et de véritables parentés intellectuelles, ne sont que des jeux d'esprit assez vains.

En somme, M. Proal nous a donné un livre complet, utile, commode et qui se lit facilement. Pourquoi faut-il qu'il ait été écrit et imprimé avec tant de laisser-aller? Sur les 455 pages de ce volume, il n'en est pas une qui ne soit gâtée, souvent abîmée par des fautes de toutes sortes, accentuation, ponctuation, orthographe, mots écorchés, etc. M. Proal ne doit point de remerciements à son correcteur d'épreuves. Lui-même d'ailleurs a prêché d'exemple. Les citations qu'il fait, les références qu'il donne sont souvent rapportées de mémoire, et la mémoire de M. Proal est peu fidèle. Beaucoup de citations latines et françaises sont ainsi fâcheusement défigurées. Que reste-t-il du beau vers de la Fontaine quand on le cite ainsi?

Solitude, où je trouve une douceur extrême.

Horreur! M. Proal nous doit, il se doit à lui-même de faire disparaître toutes ces taches dans une seconde édition, que nous souhaitons prochaine.

II

Livre de classe.

Cours de topographie élémentaire (Capitaine Seignobosc. Charles Lavauzelle, éditeur).

Cet ouvrage est déjà professé dans nombre de nos écoles. Des récompenses officielles lui ont été attribuées. Il en a déjà été parlé ici avec éloges mérités. Le voici à sa 8e édition.

En 100 pages (102 fig.), il donne clairement l'essentiel de la topographie pratique : lecture des cartes, exécution d'un levé, nivellement, orientation, compléments. Indispensable à la préparation militaire, cet ouvrage sera également utile à tous ceux qui se déplaçant, même pour une simple course d'agrément, ont à se guider d'après la lecture des cartes.

Ouvrage modeste et utile.

Le gérant de la « Revue Pédagogique »,
MAX DELAGRAVE.

Coulommiers. — Imp. PAUL BRODARD.

340

Modestie et Génie : Pasteur.

« Je sais que jamais un grand homme n'a pensé qu'il fût grand homme. »

ERNEST RENAN, *Souvenirs d'Enfance et de jeunesse*, VI, p. 353, Ed. C. L.

I

A modestie de Pasteur, la modestie d'un grand homme : a-t-on mesuré ce qu'une telle constatation offre d'étrange, ou mieux encore de paradoxal ? Déjà en elle-même, partout où elle s'observe, même dans les professions les plus communes, la modestie est un fruit rare, l'œuvre fragile d'une éducation sévère. Son principal ennemi, la vanité, bien plus que l'orgueil, tient aux racines de notre être; il est la première idole, présente aux lueurs les plus lointaines de l'âme, qu'il installe au centre de toutes choses. Enfant qui se sent le point de mire des parents, tribu nomade qui se croit l'exemplaire accompli d'humanité; paysan au village qui juge son champ le modèle à imiter; à la ville l'avocat et sa plaidoirie, le professeur et sa leçon, le médecin et son diagnostic, tous sont guettés par le génie tentateur de la louange. « La vanité, dit Pascal, est si ancrée dans le cœur de l'homme qu'un soldat, un goujat, une cuisinière, un crocheteur se vante et veut avoir ses admirateurs : et les philosophes mêmes en veulent. Et ceux qui écrivent contre, veulent avoir la gloire

d'avoir bien écrit; et ceux qui le lisent, veulent avoir la gloire de l'avoir lu; et moi qui écris ceci ai peut-être cette envie. »

Que sera-ce de ceux que des facultés rares et des circonstances heureuses élèvent au plus haut des grandeurs humaines, généraux victorieux, orateurs, poètes, artistes acclamés, tous ceux vers qui monte l'encens des multitudes? L'homme se défend mal contre le plaisir de se contempler : comment, soulevé par l'admiration universelle, résistera-t-il au vertige? La modestie c'est le courage de s'attribuer une valeur limitée qu'on incline devant d'autres qui la dépassent; la gloire au contraire fait de son élu un être à part et au-dessus des autres hommes : ceci devrait tuer cela.

Et pourtant on voit vivre ensemble ceci et cela. Sans parler du temps présent, de la dernière guerre surtout qui fournirait de beaux exemples, et à s'en tenir à l'histoire, c'est Marc-Aurèle, le maître du plus vaste empire, qui, au faîte des honneurs, pousse le renoncement jusqu'à l'humilité; plus près de nous Turenne, le premier homme de guerre de son temps, simple, discret, presque timide; plus près, dans la science, Ampère, Claude Bernard; plus près encore Pasteur, le même Pasteur qui pourtant épuisa toutes les formes de l'admiration. Encore s'il s'agissait d'une gloire tardive après une longue période d'obscurité! C'est tout le contraire, une jeune célébrité qui par la suite, de conquête en conquête, élargit sans cesse ses horizons : à vingt-six ans la découverte des tartrates et le célèbre entretien avec Biot, les paroles du vieux maître : « Mon cher enfant, j'ai tant aimé la science que cela me fait battre le cœur »; à vingt-huit ans la seconde découverte, celle du mystérieux acide racémique, et déjà les premiers feux de la gloire plus doux que les premiers feux de l'aurore; et puis une lettre prophétique de Jean-Baptiste Dumas, le premier chimiste de son temps, qui salue en son jeune élève « l'une des plus glorieuses espérances » de la science; la croix à trente ans; à quarante ans l'Académie des Sciences en pleines recherches sur les générations spontanées; puis après 1865, à la prière de Dumas, la dure et longue lutte, en fin de compte victorieuse, contre la maladie des vers à soie; plus tard le choléra des poules et le charbon; enfin la découverte capitale, l'atténuation des virus tournés en vaccins. Alors partout,

sur tous les points du monde, à Paris, en France, à Genève, à Londres, à Edimbourg, à Copenhague, pour finir en 1892 à la Sorbonne, les foules éblouies acclament le maître, le créateur, le dieu!

Un dieu cependant dont rien dans l'attitude ne vise à la majesté de ceux d'Homère, un dieu de discrétion silencieuse, dont la voix ne s'enfle que s'il sent la vérité menacée, et s'abaisse au contraire quand il s'agit de lui-même. Une telle disposition d'âme est si singulière qu'elle vaut qu'on la suive pas à pas dans ses plus notables manifestations.

D'abord l'adolescent et ses études. En ces derniers mois le hasard fit coïncider le problème de la réforme de l'Enseignement et le centenaire de Pasteur; il nous valut de savoureuses sottises. Pasteur au collège, même à l'École normale, aurait eu l'esprit lourd, le travail difficile, élève médiocre reçu péniblement au baccalauréat, surtout pour la chimie. N'a-t-on pas prétendu qu'un certain examen d'entrée, dont il fut souvent question l'hiver dernier, aurait dépassé ses moyens? Bref Pasteur aurait été une façon de cancre, un pseudo-cancre que les cancres authentiques avec un soin jaloux revendiquent comme un des leurs.

Puérilités que la réalité réduit à néant. Rien assurément de l'enfant prodige. Pasteur ne le fut pas plus que son contemporain Ernest Renan, élève solide, sinon brillant, au séminaire; pas plus que son grand aîné Claude Bernard qui échoua à l'internat des hôpitaux; pas plus enfin que Napoléon. Au reste le génie enfant se révèle en mathématiques, en poésie, en musique; il s'appelle Pascal et Ampère, Victor Hugo, Mozart. Partout ailleurs, dans les sciences de la nature ou de l'histoire, il a besoin, pour mûrir, de l'action des années; il n'est pas seulement une longue patience; il n'est rien cependant sans la longue patience.

Pasteur de bonne heure révéla des dons précieux. Au collège d'Arbois, « il remporta des prix sans se donner beaucoup de peine [1] ». Les résultats furent tels qu'en 1838, à quinze ans, on l'envoya à Paris pour préparer l'École normale. La nostalgie, qui a plus de prise sur les sensibilités profondes, l'enserra d'une

1. Vallery-Radot, *La vie de Pasteur*, ch. 1er, p. 9. Nous ferons de fréquents emprunts à ce beau livre.

étreinte si douloureuse qu'il fallut en hâte le rappeler à Arbois. Après un court désarroi, il reprit ses études. « A la fin de la rhétorique il remporta plus de prix qu'il n'en pouvait porter [1]. » Au collège royal de Besançon, en philosophie d'abord, en mathématiques spéciales ensuite, il se classa parmi les premiers. Pareillement à Paris au lycée Saint-Louis, d'où il sortit en 1843 quatrième à l'École normale; enfin en 1846 troisième sur quatre à l'agrégation.

Il faut se reporter à cette époque, celle d'un Pasteur inconnu dont personne, sauf peut-être son ami le plus cher, Charles Chappuis [2], ne soupçonnait le prodigieux avenir, mais qui déjà frappait par le sérieux, l'ardeur au travail, la puissance de concentration. Venu d'une petite ville, sorti d'une famille modeste, où l'on caressait pour lui comme une haute ambition une chaire au collège d'Arbois, il aurait pu savourer la joie d'être pour sa mère, pour ses sœurs, pour ses anciens maîtres, un sujet d'orgueil. Quelle tentation de se draper dans des succès scolaires enviés, de se complaire dans la petite gloire d'aigle de clocher!

Ses pensées sont d'une autre allure : avec ses proches et ses premiers maîtres, tendresse respectueuse, délicate déférence. Il annonce ses succès, mais sans s'y arrêter. Sa règle souveraine, celle qu'il exalte à ses sœurs, que partout plus tard il redira jusqu'à son dernier souffle, c'est le travail, toujours le travail. Les honneurs fascinent le vaniteux; il les guette et les prépare; il vit de la louange, la couve, la rumine. La louange assurément ne trouve pas Pasteur indifférent; il l'accueille, mais pour la dépasser; elle n'a pas de prix par elle-même; elle ne vaut que comme stimulant à de nouveaux efforts. Ce trait de caractère, apparent dès l'adolescence, persiste jusqu'à la fin. En 1840, de Besançon, à propos d'un portrait de sa main exposé au parloir, il écrivait : « J'aime mieux une place de premier au collège que dix mille éloges jetés superficiellement dans les conversations d'aujourd'hui. » Neuf ans plus tard, à la Faculté des sciences de Strasbourg, déjà célèbre, il écrit à son Recteur pour lui demander

1. V.-R., *ibid.*, p. 16.

2. Charles Chappuis, professeur de philosophie dans les lycées et les Facultés, plus tard Recteur d'Académie, en dernier lieu à Dijon. Les deux amis eurent une correspondance qui dura autant qu'eux. Sa publication serait sans prix.

la main de sa fille : « Ma famille est dans une position aisée, mais sans fortune.... Je suis sorti il y a deux ans de l'École normale agrégé pour les sciences physiques. Je suis docteur depuis dix-huit mois, et j'ai présenté à l'Académie des Sciences quelques travaux qui ont été très bien accueillis, le dernier surtout.... J'ai l'ambition de revenir à Paris lorsque, par mes travaux scientifiques je me serai acquis quelque réputation. M. Biot m'a parlé plusieurs fois de songer sérieusement à l'Institut. Dans dix ou quinze ans peut-être, je pourrai y songer, si je continue à travailler assidûment. *De ce rêve autant en emporte le vent; ce n'est pas lui du tout qui me fait aimer la science pour la science* [1]. »

Beaucoup plus tard, en 1880, maître illustre, pressé cependant d'attaques passionnées, surtout des médecins, il écrit à Nisard : « Recueillez toujours les critiques pour me les redire. Je les préfère de beaucoup aux éloges qui sont stériles, à moins qu'on en ait besoin pour être encouragé [2]. »

Deux ans après, au lendemain presque de sa réception à l'Académie française, l'Académie des Sciences et les Sociétés savantes ensemble lui offrent une médaille d'or. J.-B. Dumas, son premier maître, octogénaire, président de la délégation, rend un hommage éclatant à son génie et à son œuvre. Et Pasteur, les yeux mouillés de larmes, la tête baissée, presque à mi-voix, répond par un autre hommage de piété filiale, à l'auteur « d'immortels travaux », à celui qui est resté son maître. Et il continue : « Comment vais-je faire désormais? Jusqu'à présent les grands éloges avaient enflammé mon ardeur et ne m'avaient inspiré que l'idée de m'en rendre digne par de nouveaux efforts. *Mais ceux que vous venez de m'adresser au nom de l'Académie et des sociétés savantes sont en vérité au-dessus de mon courage* [3]. » Décidément nous sommes sur un plan d'humanité supérieure : la louange pour les natures communes vaut par elle-même; elle est une volupté longuement savourée; elle se dresse comme un autel au carrefour de toutes les avenues de la vie. C'est elle dont se repaît le personnage de La Bruyère, qui s'imagine, qui veut « que tous

1. V.-R., *ibid.*
2. V.-R., *ibid.*, p. 432.
3. V.-R., *ibid.*, p. 490-500.

les hommes se relaient pour le contempler ». Pour un Pasteur au contraire elle est tout au plus un tonique, un simple outil, l'outil d'une fin plus haute, grandes découvertes de la science, accroissement de gloire pour le pays.

Inaccessible à la vanité, il est inaccessible à la jalousie, sa compagne inséparable. Il a au plus haut degré comme tous les généreux, le sens de l'admiration. La vanité sans doute, quand elle est contente d'elle-même, se pique de jeter à pleines mains les éloges fastueux; mais ses ruses subtiles n'échappent pas à un regard clairvoyant. Dans ses louanges il y a le plus souvent de la hauteur ou de l'inquiétude; elle se donne des airs protecteurs ou elle tient en réserve des restrictions sournoises. Elle prodigue l'encens aux mérites secondaires dont elle ne redoute aucune comparaison; elle le dose au contraire à ceux qui lui portent ombrage. A ceux-là elle taille un piédestal soigneusement mesuré; elle l'élève assez pour lui valoir à elle-même l'estime des passants, elle le termine à temps pour n'y pas dresser une statue trop haute, dangereuse à sa propre gloire. Sa générosité est une façade et un calcul.

Tout autre Pasteur pour qui la rencontre d'un beau mérite est une joie rayonnante. Encore simple élève à Saint-Louis, en décembre 1842, il raconte ses enthousiasmes aux cours de J.-B. Dumas, où se pressent six à sept cents auditeurs. Plus tard, en 1857, sous-directeur à l'École normale, déjà en possession d'une grande célébrité, il assiste un jour à une leçon de Rigault au Collège de France. « La salle est trop petite, écrit-il, on se bat à la porte. Je suis sorti de là ravi et tout joyeux pour l'Université d'un pareil succès. »

Un article du *Moniteur Universel*, en 1866, sur Claude Bernard devait apporter un témoignage encore plus significatif. Claude Bernard, âgé de cinquante-trois ans, tombé malade, avait dû se retirer auprès de Lyon, à Saint-Julien, pour se soigner. Inquiet de son état, l'esprit plein de projets, il s'abandonnait à la tristesse. Pasteur, pour le réconforter, fit, sans le prévenir, paraître le 7 novembre un article sous ce titre : « Claude Bernard, Idée de l'importance de ses travaux, de son enseignement et de sa méthode ». Celui dont il parle est le créateur de la physiologie; mais lui-même à cette date est tout aussi grand. Plus

jeune de neuf ans, il a fondé sa maîtrise sur des travaux retentissants, cristaux, générations spontanées, fermentations. Une petite âme, soucieuse de sa propre gloire, aurait pris garde, dans un hommage à un grand émule, de ne pas s'oublier. Pasteur est bien au-dessus de pareilles mesquineries : son étude est toute gonflée d'une admiration limpide, sans une ombre. Lui qui a donné, dans la polémique des générations spontanées, des modèles inoubliables de vérification expérimentale, il fait de Claude Bernard le maître dont tous se proclament les disciples. « En voyant se dérouler sous mes yeux, écrit-il, tant de progrès durables accomplis avec *une telle sûreté de méthode qu'on ne saurait présentement en imaginer de plus parfaite*, je sentais à chaque instant le feu sacré de la science s'attiser dans mon cœur. »

Parmi les découvertes de Claude Bernard il fait choix de la fonction glycogénique du foie, il la raconte en soulignant l'audace de l'hypothèse première, contraire à toutes les données de la science du temps, puis la rigueur ingénieuse de la démonstration. *L'Introduction à l'étude de la médecine expérimentale* retient pareillement son attention : « Monument élevé à l'honneur de la méthode qui a constitué les sciences physiques et chimiques depuis Galilée et Newton, et que M. Bernard s'efforce d'introduire dans la physiologie et dans la pathologie. On n'a rien écrit de plus lumineux, de plus complet, de plus profond, sur les vrais principes de l'art si difficile de l'expérimentation. L'influence qu'il exercera sur les sciences médicales, sur leur enseignement, leur progrès, leur langage même, sera immense. »

L'émotion de Claude Bernard à cette lecture fut profonde. Il écrivit à des amis que l'article de Pasteur « l'avait fait rougir jusqu'au blanc des yeux ». Il en conçoit, ajoutait-il, une grande fierté, venue d'un tel savant, « expérimentateur de premier ordre ».

Belles et grandes âmes! Trouverait-on ailleurs beaucoup d'exemples d'une telle noblesse morale, où l'on fait assaut entre soi de générosité? Ce qui faisait dire à Joseph Bertrand : « Le public y apprendra (dans l'article de Pasteur) que les membres éminents de l'Académie s'estiment, s'admirent et s'aiment quelquefois sans aucune jalousie. »

La campagne contre les vers à soie fournit la preuve la plus

saisissante peut-être de magnanimité. En 1865 J.-B. Dumas, sénateur, originaire du Gard, écrivit à Pasteur les ravages causés dans l'industrie sericole par une maladie mystérieuse, et il le pressait d'en entreprendre l'étude. Qu'on songe au risque couru! Pasteur, chimiste, avait en entomologie des connaissances très réduites : il n'avait jamais touché un ver à soie. En revanche, fort de ses belles recherches sur les fermentations, sur les maladies de la bière et des vins, il était sur la piste de nouvelles et grandes découvertes. Et voici qu'au lieu de l'avenue triomphale qui s'ouvrait, on lui parlait d'un théâtre inconnu. Entre ces directions si différentes, l'une ouverte sur de brillantes perspectives à peu près sûres, l'autre obscure, trouble, qui l'égarerait peut-être dans les sables et les déceptions, une nature vulgaire, on le pense bien, n'aurait pas hésité; elle aurait donné la préférence aux petites suggestions de l'amour-propre, aux appels pressants d'une ambition impatiente. Pasteur, lui non plus, n'hésita point; la prière du maître était à ses yeux le devoir, et le devoir un sacrifice, il opta pour le sacrifice. « Votre proposition, répondit-il, me jette dans une grande perplexité; elle est assurément très flatteuse pour moi, son but fort élevé; mais combien elle m'inquiète et m'embarrasse! Considérez, je vous prie, que je n'ai jamais touché un ver à soie. Si j'avais une partie de vos connaissances sur le sujet, je n'hésiterais pas; il est peut-être dans le cadre de mes études présentes. Toutefois le souvenir de vos bontés pour moi me laisserait des regrets amers si je refusais votre pressante invitation. Disposez de moi [1]. »

Une telle simplicité dans un tel oubli de soi se retrouve dans tous les propos, dans tous les actes, dans tous les gestes; elle est organique. Passionné pour son œuvre, silencieux sur lui-même, rebelle au souci de réclame, il fuit toute recherche d'attitude, jusqu'à l'ombre même d'une pose. Même il s'étonne naïvement de certaines poussées de l'admiration. Au Congrès médical international de Londres, en 1882, il représentait la France. « Le 3 août, à son arrivée dans l'immense salle de Saint-James qui, depuis le parterre jusqu'aux galeries supérieures était remplie, comme débordante de spectateurs, un des commissaires, le

1. V.-R., *ibid.*

reconnaissant à l'entrée, vint le prier de monter sur l'estrade réservée aux membres les plus illustres du congrès. Pendant qu'il se dirigeait vers les marches de cette estrade, les applaudissements éclatèrent. De toutes parts on poussait des vivats, des hurrahs. Pasteur se retourna vers ses compagnons et leur dit avec un mouvement d'inquiétude : « C'est sans doute le prince de Galles qui arrive, j'aurais dû venir plut tôt ». — « Mais c'est vous que tout le monde acclame, dit avec son grave et affectueux sourire, le président du congrès, sir James Payet[1]. »

On permettra à l'auteur de ces lignes un souvenir personnel. En 1886, les étudiants jetaient les bases de leur première Association générale : ce fut l'occasion d'une cérémonie dans l'amphithéâtre de l'ancienne Sorbonne. Six à huit cents personnes se pressaient sur les gradins, étudiants et maîtres pêle-mêle. Le bureau fit son entrée, en tête le Recteur Gréard; derrière lui, un homme de taille moyenne, tête penchée, allure discrète, presque timide; d'autres encore, et pour finir, dans l'éclat de sa réputation naissante, Ernest Lavisse. Un courant électrique dressa toute la salle debout, bras qui s'agitent, pieds qui trépignent, un cri mille fois répété, cri unique dans une tempête d'acclamations : « Pasteur! vive Pasteur! » La guérison de la rage était de la veille. Des Russes, mordus par des loups enragés, accouraient de leurs forêts du nord vers l'étoile nouvelle. Le bureau prit place, le silence se fit. Le président donna lecture d'un discours écrit qu'on écouta avec un respectueux détachement. Puis il passa la parole à Pasteur qui se leva. Une seconde fois voici la salle debout et un tonnerre d'acclamations; et Pasteur immobile, les yeux en larmes, la main portée à son front. A ce spectacle le silence se fit instantané, solennel, religieux. Et lui, vers qui volaient les curiosités passionnées de toute une jeunesse frémissante, il parlait; ses paroles simples, douces, sans apprêt, sans phrases, disaient l'amour du travail, le culte de la science, l'hymne à la vertu divine de l'enthousiasme, la récompense enfin, la joie immense d'un peu de bien apporté aux hommes. Il se retira peu après pour se rendre auprès des Russes et surveiller

1. V.-R., *ibid.*, p. 466.

le traitement. Il laissait l'auditoire sous l'impression ineffaçable d'un génie souverain dans une simplicité parfaite, d'un grand homme qui ne voulait être qu'un homme

II

La modestie de Pasteur n'est ni une attitude, ni un artifice, ni une métamorphose; elle est franche, elle est limpide; elle est une résonance où se perçoivent les grands sentiments de l'âme. Pourtant le problème posé au début reste : comment dans une telle destinée d'exception fut-elle possible? La question se fait plus pressante encore si l'on songe que Pasteur eut la claire intuition de ce qu'il pouvait et de ce qu'il fit. Il l'eut même plus que personne, et de bonne heure. A peine sorti de l'École normale, il écrit à Chappuis son regret de ne l'avoir pas pour compagnon de ses recherches, sûr qu'ensemble « ils auraient en dix ans bouleversé la chimie ». Plus tard, après 1870, c'est à son élève Duclaux qu'il s'adresse, pour dire le regret de n'être pas millionnaire, grâce à quoi lui, Duclaux et ses autres élèves, ils auraient « transformé le monde par leurs découvertes ». Tout le premier enfin il a mesuré l'immense portée des virus-vaccins. Et de quel ton il répond aux attaques! On sait s'il en eut sa part, et on a la tristesse des inepties solennelles dont les grands médecins l'abreuvèrent. Dans ces ardentes discussions Pasteur a la riposte âpre; elle dérive, non point d'un amour-propre ulcéré, mais de l'offense intolérable à la science, à ses méthodes, à ses certitudes. Ses colères sont des colères saintes.

D'un regard sûr il a jugé son œuvre, il en a mesuré les conséquences incalculables; sa main n'a pas tremblé en soulevant le voile qui cachait les horizons nouveaux. Un tel calme suppose une singulière armature morale. On en peut discerner les pièces maîtresses.

D'abord, et si étrange qu'il paraisse, malgré quarante ans de succès inouïs, il ne s'est jamais reconnu de facultés exceptionnelles. Le grand enchanteur qui le reçut à l'Académie française, Ernest Renan, promenait devant l'auditoire ébloui la « flamme, divine » qui brille au front d'un Pasteur comme à ceux de Galilée,

de Pascal, de Michel-Ange, de Molière, et il saluait sa vie scientifique comme « une traînée lumineuse dans la grande nuit de l'infiniment petit ». Pasteur a cru à la flamme divine allumée à la naissance, au don des fées déposé dans un heureux berceau; il connaissait les enfants prodiges, il en reçut un à l'Académie française, Joseph Bertrand, dont il rappela la merveilleuse précocité, sachant lire à cinq ans sans avoir appris, célèbre à dix ans, docteur ès sciences à seize, à trente-quatre ans membre de l'Institut. Lui-même ne se crut point de ces élus qui pensent par fulgurations; il fit de son génie, non pas une grâce d'en haut, mais une lente élaboration intérieure, une création continuée. Aux élèves du collège d'Arbois, il disait que « c'était par un travail assidu, sans autre don particulier que la persévérance dans l'effort, joint peut-être à l'attrait de tout ce qui est grand et beau », qu'il avait trouvé le succès dans ses recherches.

On reconnaît là étroitement liées ses deux idées favorites, les deux rayons de sa foi, travail et enthousiasme. Il a eu pour le travail un respect presque religieux, hérité d'une longue lignée de paysans. Le travail, aux mains du laboureur, est toujours fructueux; comment dans le domaine de l'esprit serait-il jamais stérile? Sa fécondité même est plus sûre; elle n'a pas à compter comme celui de la terre avec les fléaux de la nature. Elle se mesure à l'intensité de l'effort multipliée par sa continuité. Là-dessus Pasteur parle haut et clair; il s'est reconnu une puissance rare de concentration de l'esprit; mais ce don, le juge-t-il réellement un don? n'est-il pas plutôt un produit de la volonté, sous notre pleine dépendance, une conquête de nous-même sur nous-même?

Pourtant la quantité du travail n'est pas tout, il y a la qualité. Non pas, entendons-nous bien, une qualité mystique, d'origine transcendante, lumière d'en haut qui descendrait sur le labeur en train pour le transfigurer; il s'agit plutôt du ton qu'on y met, et ce ton est à la mesure de l'enthousiasme. Amour ardent de ce qui est grand et beau, il maintient en allégresse l'esprit tendu, il est la joie qui donne à la pensée ses ailes, il rend l'observation plus aiguë, il couve et hâte dans leur éclosion les idées neuves. Les grandes pensées viennent du cœur, — non pas seulement les principes directeurs de l'action, mais aussi les illuminations

de l'esprit sur les choses. Buffon avait raison à moitié seulement : le génie est bien une longue patience, mais embrasée d'un long enthousiasme. Michelet aimait à dire que l'homme s'est fait ce qu'il est, qu'il est son propre Prométhée; pareillement, pourrait-on dire, selon Pasteur, le génie n'est pas l'éclair de la nue, il est la création même de l'homme, il est son propre Prométhée.

Une autre raison a préservé Pasteur de l'orgueil : toute la grandeur de l'œuvre réalisée s'évanouit en regard de l'œuvre rêvée. Déjà Claude Bernard, en réponse à l'article qui l'avait tant ému, écrivait : « Vos grands éloges sont certes bien faits pour m'enorgueillir; cependant je garde toujours le sentiment que je suis très loin du but que je voudrais atteindre. » Pasteur de même : il ne s'attarde pas, comme la vanité heureuse, au ravissement de la découverte du jour, même la plus brillante. Il la ramène à un rôle d'étape ou de chapitre à compléter. Une seule fois peut-être, à la transformation des virus en vaccins, la réalité se haussa au niveau du désir. Tout le reste du temps l'imagination en lui fut en avance sur les résultats du moment : rien n'est fait puisqu'il reste à faire. Les travaux de cristallographie, les premiers en date, lui firent concevoir des rêves qui devaient le hanter plus de vingt ans. Exalté par le spectacle des ferments qui le conduisaient « vers les derniers abîmes de l'être [1] », il conçut tout un monde de lois mystérieuses qui se jouent aux dernières limites du possible et qui abritent les sources de la vie, ses modèles, ses destinées. En 1871 il écrivait à Raulin, un de ses élèves préférés, une page peu connue, une des plus curieuses pourtant sorties de sa plume : il parle d'expériences de cristallisation auxquelles il procède. A cette occasion il rappelle l'influence cosmique dissymétrique qui, dans son opinion, s'exerce sur les principes immédiats de la vie, l'action du soleil, et d'autres forces encore, sans doute l'électricité, le magnétisme. Et il ajoute : « J'ai diverses autres formes d'expériences à tenter. Si l'une d'elles réussit, nous aurons du travail pour le reste de notre vie *et dans un des plus grands sujets que l'homme puisse aborder, car je ne désespérerais pas d'arriver par là à une modification*

1. Ernest Renan, Discours à l'Acad. française.

très profonde, très imprévue, extraordinaire, des espèces animales et végétales [1]. »

Ce scrupuleux, aux exigences inflexibles en expérimentation, a des hardiesses d'hypothèses qui font pâlir les plus audacieuses métaphysiques. Descartes comptait que la science prolongerait de plusieurs siècles l'existence humaine. Metchnikoff, disciple de Pasteur, caressa l'espoir d'arracher à la vieillesse son secret pour le retourner contre elle et la faire disparaître. A sa manière il continuait le maître. Celui-ci n'a rêvé rien moins que d'être le démiurge qui façonnerait sur des types nouveaux les espèces vivantes. A-t-il cru au transformisme de Darwin? Je ne sais. Il a cru à un autre bien plus hardi, bien plus prompt, dû à l'action possible de l'esprit sur les mystères de la vie et sur ses destinées.

Ne va-t-il pas cette fois chanceler sous l'ivresse des mondes entrevus? Une telle crainte serait vaine; le vertige n'est pas le mal des plus hautes cimes. A leur tour, les ambitions les plus démesurées du génie s'avouent petites en regard de la science elle-même envisagée en son ensemble, conquêtes du passé, perspectives infinies d'avenir. Elle seule mérite pleinement le culte de ses fidèles; elle se meut dans l'universel et elle se fixe dans la certitude. Sa fécondité inépuisable abrite des promesses d'accroissement sans fin de la puissance humaine. Cette puissance, Pasteur, comme tous ses contemporains, la concevait orientée uniquement vers le bien et vers le bonheur. L'idée d'une science au service des pouvoirs de destruction l'aurait révolté comme un sacrilège. Les savants de son temps prêtaient à la science quelques-uns des rayons de la divinité, créatrice, consolatrice, éveilleuse d'espérances, semeuse de joies. Pasteur se comporte avec elle comme le plus humble de ses adorateurs : il n'est rien, elle est tout.

Une dernière réalité morale, la patrie, est une conseillère de modestie. On sait son culte de la France, ses indignations et ses larmes de 1870, sa formule devenue classique : « La science n'a pas de patrie, l'homme de science en a une. » On retiendra ici deux traits moins connus.

En 1871 Paris est en proie à la guerre civile. Pasteur, retiré

---

1. V.-R., *ibid.*, p. 283.

en province, accablé aux désolantes nouvelles, souffre aussi de n'avoir plus ses instruments de travail. L'Université de Pise lui offre une chaire; il hésite, on croit le décider en lui assurant un traitement plus élevé qu'à Paris. On le décide en effet, il refuse : « Je croirais commettre un crime, écrit-il, et mériter la peine des déserteurs si j'allais chercher loin de ma patrie dans le malheur, une position matérielle meilleure que celle qu'elle peut m'offrir [1]. »

Le mois de février 1881 vit éclore une des plus grandes découvertes, celle de la vaccination du charbon. « Le jour où il fut sûr..., Pasteur, remontant du laboratoire à son appartement, dit aux siens avec une émotion profonde. « Je ne me consolerais pas si cette découverte que nous avons faite, mes collaborateurs et moi, n'était pas une découverte française [2]. » Deux ans après Péter et d'autres dénigraient avec un misérable acharnement les travaux du maître qui, indigné, répondait : « Comment ne voyez-vous pas qu'en attaquant des vérités établies par nos méthodes, vous diminuez un peu de la gloire de la France? »

La gloire de la France, la grandeur du pays : paroles de piété qui reviennent sans cesse sur ses lèvres ou sous sa plume, dans les cérémonies universitaires aux étudiants, dans les congrès internationaux où on le délègue et d'où il écrit aux siens sa joie des acclamations qui dans sa personne honorent le pays. Décidément en lui un sentiment religieux gouverne les plus secrets ressorts de l'âme : ses découvertes, son génie, sa gloire, il les incline et les absorbe dans le rayonnement auguste de la patrie.

Nous avons enfin l'explication cherchée. Vanité et modestie ne se mesurent ni au mérite ni à la situation. La première est spontanée, elle est la nature qui se laisse aller, l'amour-propre naïvement étalé. Elle prospère dans les milieux de réflexion rudimentaire, enfants, sauvages, métiers incultes. Dans les classes cultivées elle règne de même, mais en se déguisant; elle recourt à de subtiles coquetteries. Elle se rencontre surtout dans les professions où le succès est un succès d'opinion, orateurs, écri-

1. V.-R., *ibid.*, p. 286.
2. V.-R., *ibid.*, p. 444.

vains, artistes [1]. Vivre des applaudissements c'est bientôt vivre pour les applaudissements. Les savants sont moins exposés : leurs travaux se déroulent dans le recueillement silencieux des laboratoires, et ils dépassent le public et la moyenne de ses connaissances. Et puis ils se meuvent dans le monde des lois éternelles où la frêle personnalité s'évanouit. Pourtant ils n'y échappent pas toujours. Les hommes en vue que la vanité agite, même les plus illustres, trahissent à un examen attentif une faiblesse secrète d'esprit, la pauvreté de l'horizon intérieur. En admiration devant leur moi, ils s'y enferment et s'y perdent.

Tout au contraire la modestie. Elle aussi peut se rencontrer à tous les échelons ; elle n'est pas seulement la vertu des situations modestes, elle peut être la parure des plus éclatants mérites. Ceux-là, même conscients de leur génie, s'inclinent devant la seule grandeur vraie, celle qui se colore d'infinité, science, patrie, humanité ; la vie ne leur semble digne d'être vécue, que consacrée à une grande cause.

Pasteur est un exemplaire accompli de ces hautes natures. Il fut un des plus modestes parmi les plus grands, parce qu'il se donna tout entier à une des plus grandes causes.

L. Gérard-Varet.

---

1. Voir un ouvrage tout récent, d'une analyse aiguë, Jean Rostand, *Ignace écrivain*.

La lecture et les manuels à l'École primaire.

Il y a quelque vingt ans, on ne trouvait guère dans nos écoles primaires d'autres livres de lecture que des romans scolaires à fin pédagogique. Objets de nombreuses critiques, ils furent depuis lors remplacés par des anthologies. Si tous les textes offerts aux élèves avaient été scrupuleusement choisis, un notable progrès eût été ainsi accompli. Malheureusement si nous trouvons dans nos recueils des pages irréprochables, il en est aussi qui sont bien médiocres, quand elles ne sont pas franchement mauvaises.

Quelques auteurs, désireux de faire de la lecture le centre de tous les exercices se rapportant à l'enseignement de la langue française, ont recommandé d'emprunter au passage lu le texte de la dictée, l'exercice de grammaire, de vocabulaire, l'analyse logique ou grammaticale, voire même le sujet de la composition française. Un semblable procédé est-il de bonne pédagogie? Nous ne le pensons pas. Un texte de lecture bien choisi présente généralement des difficultés orthographiques qui doivent le faire écarter comme dictée et celui qui convient pour une dictée sera presque toujours trop simple comme texte de lecture. A faire lire, commenter, étudier sous toutes ses formes, en une même journée, un texte forcément court, n'est-il pas à craindre que nous n'émoussions la curiosité de l'enfant et n'arrivions à ce résultat déplorable de lui donner le dégoût de la lecture?

Car les textes offerts sont courts, singulièrement courts par-

fois, quinze lignes dans un cours moyen, sept à huit dans un cours élémentaire. De tels passages ne présentent aucun intérêt, et laissent, même à l'adulte, un pénible sentiment d'inachevé. Tel ce récit où Mistral [1] nous conte que son père lui promit, un jour qu'il faisait l'école buissonnière, une magistrale correction. Les auteurs oublient de citer le passage qui nous renseignerait sur le sort réservé au coupable. De tout *l'Hymne* de Victor Hugo un auteur ne cite qu'une strophe et le refrain [2]. D'autres fois l'auteur, désirant quand même offrir un récit formant un tout, une page paraissant avoir un sens complet, écourte le texte qu'il emprunte. Faites habilement, ces coupures peuvent être un bien, quand le passage est pris à un écrivain médiocre, au style diffus; mais elles sont singulièrement fâcheuses chez un auteur en pleine possession de son art. Réduire à quatre strophes *Oceano Nox*, à six *Les soldats de l'an II* et même supprimer deux strophes à la *Chanson du Vannier* de Theuriet [3], c'est commettre une véritable mutilation littéraire. La suite des idées est rompue, l'effet d'art détruit. Or, combien n'en trouvons-nous pas de ces morceaux écourtés, disloqués, dont la valeur a disparu dans ce massacre. *Les sabotiers*, d'André Theuriet [4], sont réduits à dix lignes; le récit de *La nuit du 4 août*, de Michelet [5], à douze lignes; *Les bourgeois de Calais*, de Froissart, trente [6] lignes; l'aventure du *Nid de pie*, de Chateaubriand, dont la fin est supprimée, où tout détail pittoresque a disparu, devient une histoire insipide, indigne de son auteur [7].

A côté de ces textes mutilés, nous rencontrons dans certaines anthologies des récits tout à fait invraisemblables et même stupides. Ces inepties n'amusent pas les enfants comme on pourrait le croire; leur bon sens, peu éveillé encore, ne proteste pas toujours comme il conviendrait. Aussi estimons-nous qu'il n'est pas sans danger de faire lire à des élèves d'école primaire des

---

1. A, Cours moyen, Cours élém. prim., p. 373. — B, Cours moyen, p. 140. — Toutes nos citations seront extraites de manuels en usage dans les classes. Mais, comme notre but n'est nullement d'incriminer des auteurs dont nous ne méconnaissons pas les mérites, nous désignerons leurs ouvrages, à mesure que nous aurons à nous y référer, par les premières lettres de l'alphabet. — 2. C, Cours moyen et sup., p. 328. — 3. D, p. 112, 80, 100. — 4. B, Cours élém., 2e degré, p. 114. — 5. Id., Cours moyen, p. 275. — 6. Id., Cours moyen, p. 81. — 7. E, C. E., p. 215.

histoires sans vérité, des récits d'actes que seuls des anormaux pourraient accomplir, tels les suivants :

Bébelle, ayant remarqué que son chien avait été grondé pour quelque peccadille, par sympathie veut aussi être grondée : elle s'accuse alors de mille forfaits imaginaires [1]. Une maman console sa petite fille qui vient de se piquer le doigt en cousant : « Tu vois bien qu'elle (l'aiguille) veut jouer. Elle cogne à la porte de ton doigt. Elle demande poliment : « Peut-on entrer? » Et il faut que tu lui répondes, gracieuse et d'une voix douce : « Entrez, mignonne! »... Comme à son gré (au gré de l'enfant), l'aiguille ne pique pas assez souvent, elle l'aide et voilà qu'elle jette un cri. « Berthe s'est blessée. Berthe, ses petites épaules secouées comme si elle avait une petite cascade dans le cœur, répond tout de même : « En-entrez, mi-mignonne [2]! » Sidonie exige que son cousin mange des petits pois trop salés, et, au lieu de fouetter cette mauvaise gamine, tante Isabelle oblige Gaston à se rendre malade à absorber de la saumure [3]. Le chien Poppy tombe dans un seau de peinture qu'il a pris pour de la crème [4]. Son odorat si fin, si développé ne l'a donc pas averti? Une petite fille s'étant blessée au doigt de la main gauche, sa maman fait appeler le médecin. L'enfant a peur que celui-ci ne lui fasse du mal; elle présente à soigner un doigt de la main droite; le docteur panse le doigt sain [5]! Et mille autres sornettes d'une ineptie achevée!

Certains récits, volontairement invraisemblables, prétendent corriger nos enfants de leurs défauts. Ceux-ci ne sont pas dupes de telles inventions, et l'effet cherché n'est pas atteint. Un petit garçon a la très mauvaise habitude de ne point se laver. Transporté, un jour, au pays des fées, des graines germent dans sa chevelure, dans ses oreilles; il porte un jardin sur sa tête; honteux, il se corrige de son défaut [6]. Jean met très souvent son doigt dans son nez; celui-ci devient si gros qu'il faut au gamin une brouette pour le porter [7].

Si les textes offerts ne sont pas d'une franche absurdité, ce sont des cocasseries qui l'avoisinent.

« Le beau, disait Baudelaire, c'est l'étonnant »; c'est le cocasse

---

1. A, C. E. et M., p. 151. — 2. A, C. E. et M., p. 14. — 3. Id., C. E., 1er degré, p. 107. — 4. Id., C. P., p. 100. — 5. Id., *id.*, p. 87. — 6. C, p. 14. — 7. Id., p. 30.

répondraient certains de nos écrivains modernes, et avec eux, ceux qui les citent. C'est une littérature de pître que nous faisons lire à nos écoliers quand nous leur présentons un conte de Paul Arène : *Les chats de mon grand-père*[1], ou *Le jour de l'an d'un nègre*[2]. Un pauvre Soudanais, égaré à Paris le 1er janvier, grelottant, achète pour se réchauffer un cornet de graines de soleil, et, victime d'un jeu de mots, part radieux et réchauffé, avec son acquisition dans la poche. Que l'on examine un peu le récit des *Inconvénients de l'école buissonnière de Mistral*[3] », *L'histoire du géant qui fait peur à un passant le soir d'un mardi gras*, de Paul Arène[4], ou celle d'un intrépide soldat de plomb[5] (Andersen), ou celle du potiron lumineux[6] (Wagner) et bien d'autres encore, et l'on verra qu'aucun événement n'apparaît naturel, vraisemblable, logiquement amené, ce qui est le propre d'une œuvre digne d'être mise sous les yeux des enfants.

Nous ne parlerons point de certain *dialogue d'une bûche de bois et un morceau de coke au fond d'une cave*[7] », et disons également que quelque amusantes que soient les *histoires de M. de Crac dans la lune*[8], elles ne méritent pas de figurer dans un recueil de lecture pour écoles primaires.

Une belle page doit faire naître en nous une émotion, et une émotion délicate, mesurée, susceptible de nous donner cette jouissance si douce du plaisir artistique. Nous devons avoir l'intime sentiment que l'auteur a éprouvé pour sa part les impressions qu'il veut nous suggérer. Ainsi entre auteur et lecteur s'établit un lien de franche sympathie, et nul ne cherche à en imposer à son ami.

Qui ne jugera absurde l'invraisemblance du récit suivant :

Avec un choc épouvantable, le navire s'arrêta brusquement et se coucha sur le côté. Une vague s'abattit dessus et je me sentis entraîné dans un tourbillon d'eau.... A quelques pas de moi nageait le chien.... Nous n'étions plus qu'à deux cents mètres de la plage.... Dans le creux d'une vague, je sentis la terre du pied.... La vague qui suivit me lança contre la grève.... Je tâchai d'enfoncer mes doigts dans le sable, mais

1. B, C. M., p. 78. — A, C. E. P., p. 90. — 2. A, C. M., C. E. P., p. 103. — D, p. 88. — 3. B, C. E., 2e degré, p. 104. — 4. A, C. E. et M., p. 156. — D, p. 69. — 5. B, C. E., 1er degré, p. 149. — 6. A, C. E., 1er degré, p. 55. — 7. B, C. M., 1er degré, p. 128. — 8. E, C. E., p. 25, 1. E, C. E., p. 160.

le ressac me prit et m'entraîna avec lui.... *Dans un moment de repos entre deux vagues j'atteignis mon couteau et l'ouvris.* Alors je nageai vers la terre, et quand la vague m'eut jeté sur la plage, *je plantai mon couteau dans le sable; le ressac me tira à lui, mais j'avais un point d'appui, je pus résister.*

Souvent aussi bien extraordinaires, bien loin de la réalité apparaissent ces multiples histoires d'animaux ayant accompli quelque tour remarquable, telle celle du chat qui renonce à manger un perroquet, qu'il a pris pour un poulet vert, parce que l'oiseau au dernier moment se met à causer[1]. Il y a dans tous ces récits une tendance fâcheuse à prêter aux animaux des intentions qu'ils n'ont probablement pas. Au reste, l'unique intérêt du récit vient de la véracité que nous lui accordons gratuitement. Parfois, si le signataire de la page est un naturaliste, nous pouvons lui faire confiance; mais alors nous avons une page de science (non de littérature), d'où toute émotion est, à bon droit, bannie.

Que l'on ne confonde point les récits que nous visons avec les fables ou les contes, dont l'intérêt est de donner aux hommes un enseignement. Ce que nous y cherchons n'est point l'expression d'une réalité strictement observée, mais un acte de la comédie humaine interprétée par des animaux.

Il faut intéresser les enfants, et nous avons vu que des lectures trop courtes ne peuvent y arriver; il en est d'autres d'une étendue suffisante qui n'en sont pas moins dépourvues d'intérêt véritable. Nous citerons cette énumération des poupées qu'Henri Rigault a pu examiner au cours d'une exposition[2], ou encore ce *dialogue entre un berger et un passant sur les agréments de la vie champêtre*, dialogue fade n'exprimant que des sentiments de convention[3]; d'autres passages encore nous semblent insignifiants : Deux manières d'aimer les plantes, d'après Taine[4], *Le ruisseau*; d'Alphonse Karr[5], *Vie et mort d'une petite gentiane bleue*[6].

Certains morceaux traînent en longueur, sont pleins de redondances, de paragraphes inutiles. Les alléger, et pour tout dire les corriger serait un bien : l'intérêt du récit y gagnerait.

---

1. E, C. E., p. 86 et divers. — 2. B, C. E., 2e degré, p. 97. — 3. Id., *id.*, p. 239. — 4. Id., C. M., p. 357. — 5. Id., *id.*, p. 348. — B, C. E. P., p. 297. — 6. Id., C. M., 1er degré, p. 63.

*
* *

Il faut écarter aussi toute lecture à prétention scientifique. Une bonne page de physique ou de science naturelle ne saurait remplacer dans une anthologie un texte de littérature; le plus grave, c'est que la plupart de ces morceaux ne nous enseignent qu'une science à bon marché; il suffit d'en lire quelques paragraphes pour se rendre compte qu'une simplication trop absolue de phénomènes extrêmement complexes frise de bien près l'erreur : *Nous mangeons du charbon*, dit un titre[1]; *Comment se chauffe la locomotive humaine*, dit l'autre[2].

La littérature, la belle littérature excuse bien des erreurs; néanmoins il conviendrait, nous semble-t-il, d'avertir le jeune lecteur que le combat de Giliatt[3] contre la pieuvre ne saurait avoir lieu sous nos climats, de tels animaux n'atteignent point chez nous le développement que leur suppose le poète. Écrire qu'au choc des nuages s'allume la flamme de l'éclair[4], c'est faire une belle image, mais une note ne serait pas mauvaise qui nous dirait que ce langage figuré ne saurait être l'expression d'une réalité scientifique.

Un livre récent nous donne, sous l'appellation de lectures scientifiques, de copieux extraits de Jules Verne. Si prophétique que puissent apparaître en gros certains romans de cet auteur, on ne saurait cependant les considérer comme des œuvres de science. Ce sont des romans d'imagination pure sur des données hypothétiques; les personnages sont d'une psychologie particulièrement simpliste, toute de convention; et l'ensemble reste beaucoup trop du genre des *Aventures de M. de Crac* pour que l'on puisse extraire de ces romans des pages à faire lire en classe par nos écoliers.

*
* *

Nombre d'auteurs ont cru se mettre à la portée des enfants et les intéresser en imitant leur manière incertaine de parler ou

1. C, C. E., 1er degré, p. 70. — 2. Id., C. M. et S., p. 106. — 3. A, C. E. P., p. 99. — 4. B, C. E. P., p. 113.

de penser; le malheur, remarque très finement M. Braunschwig, c'est que l'enfant n'est pas dupe du procédé; il a trop en lui-même l'obscur sentiment de son impuissance pour pardonner à qui, loin de l'aider à en triompher, l'imite honteusement.

Or, que de mièvreries dans nos livres de lecture. L'enfant n'en aurait-il pas une instinctive répulsion que le procédé serait encore à condamner pour ce qu'il a de fade, d'amoindrissant, et, pour tout dire, de contraire à tout principe d'éducation. Notre devoir est d'élever l'enfant, non de nous abaisser à copier ses maladresses.

Mièvre, l'*Histoire de Mistigri et des souris* [1]. Mièvre, la *peinture du petit chat de Rostand* [2], et bien d'autres pages encore.

Citons deux scènes de Sacha Guitry, où le célèbre amuseur nous présente Pasteur s'entretenant avec Joseph Meister, et qui sont d'une mièvrerie, sinon d'une niaiserie insupportable. L'illustre savant apparaît à ce point déchu qu'il demeure incapable de prononcer une phrase entière, tombe en admiration devant les yeux du gamin. Il en arrive, deux ans après l'inoculation, à douter de la valeur de son vaccin antirabique. A tel endroit, il prend le ton faussement pathétique d'un amant de théâtre s'entretenant avec sa maîtresse — Joseph Meister vient de déclarer qu'il a obtenu un premier prix de calcul; quelques instants après, Pasteur lui demande s'il sait lire et écrire. La scène se termine d'une manière burlesque. Pasteur se sentant mourir(?) offre à son jeune ami une main de papier afin qu'il lui écrive souvent! Au nom de la mémoire ainsi outragée de l'illustre savant, nous croyons devoir protester contre l'introduction de telles inepties dans un livre scolaire.

Mièvre et insupportables ces adjectifs : cher, petit, mignon, adorable, qualifiant les pieds d'un enfant, sa toilette, son couteau, que savons-nous? Mais plus insupportables encore sont ces mêmes adjectifs quand ils prétendent qualifier une femme ou les objets qui lui appartiennent. Un auteur, Gustave Droz; s'est spécialisé, si l'on peut dire, dans cette façon d'écrire : Son Bébé, pauvre victime de l'égoïsme paternel, devient tour à tour « son cher petit homme, son vieux camarade, son gros chéri ».

---

1 B. C E. P., p. 341. — 2. A, C. E. P., p. 119 et divers.

En retour, il savoure la joie de se faire continuellement appeler : « papa chéri, petit père ». Il tombe en extase devant toutes les imperfections de son moutard. Si bébé est son vieux camarade, sa femme devient « sa chère enfant ».

Nous avons sous les yeux une page[2] *L'omelette* qui nous paraît ridicule, sinon immorale, tant l'auteur prend de précautions pour nous peindre les actes les plus insignifiants de « sa chère enfant » confectionnant ce plat. Le passage intitulé le *Réveil de Bébé*[3] ne nous plaît pas davantage et nous semble entachée de sensualité. Droz n'a pas su voir dans son fils une fleur humaine dont il aurait le plaisir d'aider l'épanouissement. Il ignore ce charme délicieux de l'enfant avec ses naïvetés, sa bonne foi, sa voix qui veut tout dire. Son bébé « à lui » apparaît « étendu en diagonale, perdu dans le chaos des draps et des couvertures, les jambes en l'air, les bras croisés au-dessus de sa tête; souvent sa petite main potelée serrait encore le joujou qui l'avait endormi la veille, et de sa bouche entr'ouverte s'échappait le murmure régulier de sa douce respiration. La chaleur du lit avait donné à ses joues les tons d'une pêche bien mûre. La peau était tiède et la transpiration de la nuit faisait briller son front de petites perles imperceptibles ». La suite est à l'avenant.

G. Droz ne pourrait-il pas être accusé d'égoïsme, quand il savoure le plaisir d'être à l'abri chez lui, un soir d'automne, alors que « le vieux docteur conduit son petit cabriolet, dont la capote se dandine, tandis que les roues enfoncent dans l'ornière et que Cocotte hennit contre le vent ». S'il « pense aux deux gendarmes dont le tricorne ruisselle, et les voit morfondus, trempés, courbés en deux et cheminant dans le sentier des vignes, assis sur leur monture que recouvre le grand manteau bleu.... C'est qu'il trouve fort pittoresques leurs silhouettes et très plaisante leur infortune[4] ! »

Joson Meunier n'est guère plus sympathique[5], qui ne voit en son fils qu'un écolier capable de remporter aux distributions de prix de brillants succès, dont il tire vanité à l'égal de la riche bijoutière qui se pare de ses diamants. Que l'on compare cette page de Moselly avec la lettre que Pasteur écrivait aux siens,

1. C. et D., p. 174. — 2. A, C. E. et M., p. 255. — 3. A, C. E. et M., p. 4. — 4. A, C. M., C. E. P., p. 30 et divers. — 5. Id., C. E. et M., p. 265.

le soir de l'enterrement de son père, et l'on sentira ce qu'il y avait d'humain dans l'humble tanneur d'Arbois.

Monsieur, Madame, Bébé sont déplaisants. Poum et ses nombreux cousins et cousines littéraires sont stupides à force de vouloir paraître spirituels. De tels enfants n'ont jamais existé; ce sont des monstres sortis tout vifs du cerveau de leur papa.

Poum jouant à la balançoire s'assomme aux trois quarts; comme médication le docteur ordonne « des crèmes au café ou au chocolat ». Aussi Poum, négligeant l'effroi, pourtant instinctif, que l'approche de la mort a dû lui causer, déclare tranquillement qu'il recommencera[1]. Jo, qui s'est à moitié noyé, reçoit de Nêne une tasse de vin sucré. Écoutez-le : « Dans l'eau, Jo tombera encore[2] ». « Poum veut savoir ce qu'il fera un jour : « Marin, Poum?... Amiral? » Certainement, marin d'eau douce, sur les rivières. Et encore, là où on voit le fond. L'eau de mer est trop salée, elle est opaque. Ça n'a l'air de rien, aller sur l'eau, mais encore faut-il savoir nager. D'ailleurs Poum a le mal de mer, etc.[3]. Zette imagine de marcher comme les mouche , les mains fixées au mur, le dos tourné au sol[4]. Line s'éprend d'affection pour un petit poisson qu'elle embrasse. « Il s'appellera Édouard. C'est un joli nom, n'est-ce pas? Il l'accompagnera à la promenade. — Édouard, Édouard. Avec une voix caressante et douce, Line appelle le malheureux poisson. Il a remué la queue. Il sait son nom. Il est trop mignon[5]. » Un autre jour, elle punit les crevettes qui ne veulent pas se laisser prendre dans son filet en les privant de sa vue[6], ou bien elle fuit, épouvantée devant un crabe gros comme son poing et qui est « un ennemi très redoutable[7] ». Trott sent (à quoi?) que ses parents ne l'aiment plus autant depuis que sa petite sœur est au monde. Comment faire pour regagner leur affection? Il se précipite du haut d'une chaise, se fait au front une magistrale bosse. On s'empresse autour de lui, on l'embrasse, on le dorlotte; il est aimé encore une fois[8].

Je pensais à toi, Line. — Et qu'est-ce que tu pensais de moi? et elle ajoute aussitôt avec un sourire malicieux : Je suis sûre que tu en penses

1. F, p. 125. — 2. E, C. E., p. 130. — 3. D, p. 48. — 4. G, C. E., p. 105. — 5. A, C. P., p. 63. — 6. Id., *id.*, p. 69. — 7. Id., C. M., 1er degré, p. 17. — 8. E, C. E., p. 77.

bien du mal? Papa fixe sur elle son regard gris, un peu rêveur, et répond de sa voix voilée : Non, Line, je ne pense pas du mal de toi, et n'est-ce pas que j'ai raison? Line est un peu interdite. Elle ne s'attendait pas à cette réponse. — Alors tu m'aimes? Papa sourit et dit : Oui, je t'aime. Sous le dôme radieux du ciel immense, entre la mer infinie, la plaine onduleuse et les cimes lointaines des montagnes. Line, toute petite, sent son cœur se dilater. Elle est aimée, elle n'est point seule... Impétueusement, elle se jette au cou de papa, fait tomber son lorgnon d'un côté, son chapeau de l'autre, et l'étreint de ses deux bras [1].

On pourrait se demander sur quel ton notre petite pécheuse de crevettes parlera un jour à son fiancé, lorsque celui-ci lui aura donné à penser que son amour n'était pas d'une ardeur exemplaire. Bornons là la citation de ces sornettes.

*
* *

Nos recueils scolaires contiennent encore des légendes. « Le conte n'étonne point l'enfant, écrit M. Havard, le très distingué inspecteur général, ses fantaisies n'ont pour lui rien d'extravagant. Il faut notre connaissance expérimentale du possible, nos habitudes pratiques et scientifiques pour nous amener à sentir l'invraisemblance de la fiction. » Nous croyons plutôt avec M. Braunschwig [2] que l'enfant n'a jamais accordé aux contes de fées une croyance absolue, et tout jeune, bien avant d'avoir atteint dix ans, il sait que ces récits ne sont qu'une fiction; ce qui ne veut pas dire qu'ils ne lui sont pas agréables. Il est bon que l'enfant s'égare parfois au pays de la fantaisie; mais il ne faudrait pas abuser des récits légendaires; le devoir de l'éducateur, nous semble-t-il, est d'apprendre avant tout à aimer la réalité, à en faire sentir, si possible, toute la poésie. Et puis il y a conte et conte. Tout conte, selon nous, exprime une philosophie, une manière populaire de concevoir un idéal d'existence. C'est parce qu'elles en sont dénuées, que certaines fictions d'allure légendaire, créées de toute pièce, et parfois insérées dans nos livres de classes sont « puériles et sottes et n'intéressent nullement l'enfant ». Les contes étrangers expriment tous une philo-

1. K, C. M., p. 28. — 2. L'*Art et l'enfant*.

sophie populaire qui n'est pas la nôtre et qui nous semble étrange parce qu'elle l'est vraiment au sens premier du mot. Le conte de notre terroir nous plaît d'abord par sa bonne humeur franchement optimiste : le petit Poucet ne se laisse jamais accabler par le malheur et ne compte que sur son ingéniosité pour se tirer d'un mauvais pas. Il nous plaît aussi par sa clarté, sa logique foncière sous les apparences d'une agréable fantaisie, sa grâce et sa fraîche naïveté : que l'on songe à « notre *Petit Chaperon rouge* » et qu'on le compare au *Rotkaepchen* allemand ou au *Red-Riding-Hood* anglais ; et l'on saisira la différence des philosophies d'un peuple à l'autre.

Le conte scandinave et allemand frappe par son illogisme, par ce sentiment qu'ont eu leurs créateurs que la vie était une succession de fantasmagories sans aucun lien entre elles ; des génies, fils de la brume, interviennent pour dénouer des situations que les héros n'ont même pas la force d'envisager ; l'ombre est encore pleine d'esprits, de puissances malfaisantes, comme cet *Erlkônig* qui emporte les enfants au royaume de la mort [1].

Elles sont étranges et illogiques, presque hallucinantes, ces aventures d'un petit soldat de plomb [2] voyageant sur un bateau de papier le long des ruisseaux, puis à travers un égoût ; un poisson l'avale ; finalement il revient d'où il était parti, et meurt, fondu par la flamme du foyer où il vient d'être jeté. Combien peu dans le goût français cette légende russe qui raconte que deux vieux paysans désiraient un enfant. Une fillette naît d'un tas de neige ; elle fondra à la Saint-Jean [3]. C'est aussi une bizarre histoire que celle des yeux de Kounâla [4], dont l'unique intérêt est de souligner la beauté morale de la doctrine des incarnations successives ; l'on peut se demander s'il convient d'insérer un tel conte dans un livre scolaire, à l'heure même où des enseignements si peu scientifiques trouvent chez quelques-uns une créance trop parfaite.

Constatons en passant qu'il peut paraître singulier, à l'heure où il est question de revenir dans nos lycées à l'étude des vieilles humanités classiques, de voir l'enseignement primaire accueillir avec tant de complaisance des pages qui ne conviendraient

1. B, C. M., p. 273. — 2. *Id.*, C. E., 1er degré, p. 149. — 3. E, C. E., p. 190. — 4. D, p. 230.

qu'à de grands étudiants bien en possession de l'esprit français. Ceux-ci pourraient alors goûter pleinement par comparaison les avantages de notre génie, tout en rendant un légitime hommage aux productions littéraires de nos voisins et de nos lointains amis.

Mais nous avons, avant tout, à former des Français, et pour ce faire, rien ne vaut à notre avis, les plus belles œuvres de notre littérature, celles où se trouvent exprimés tout le clair jugement, toute la malice, la bonhomie de nos vieux conteurs du Moyen âge, des maîtres de notre prose et de notre poésie au cours des siècles. Aussi bannissons-nous toutes pages de Rudyard Kipling, entachées en outre d'un pessimisme affligeant, d'un exotisme déconcertant, toute page de Gœthe ou de Shakespeare, quelque puissants que soient ces génies, car ils sont trop étranges pour nos tout jeunes élèves. Signalons en passant l'idée singulière de ces auteurs qui nous ont offert en texte de lecture une page traduite de *Reineke Fuchs* [1], laissant croire ainsi que le *Roman de Renard*, cette vieille épopée comique, est d'invention allemande.

Les Grecs et les Latins ont été, à partir de la Renaissance, nos éducateurs littéraires; il semblerait tout indiqué de faire lire à nos élèves quelques pages des chefs-d'œuvre antiques. Mais à l'exception de ceux d'Homère, ceux-ci nous paraissent d'une inspiration trop élevée pour l'enfant. Sophocle, Euripide Eschyle, tout comme notre théâtre classique, ne sont pas à sa portée. Aristophane, pour être compris, nécessite une connaissance profonde de l'histoire et des coutumes grecques. Nul ne pourra s'intéresser à Cicéron, Tite-Live, Tacite, s'il ne sait à fond l'histoire romaine. Virgile n'a pas le charme d'Homère. Mais pour jouir pleinement de tout l'attrait du grand aède, il faut en lire de nombreuses pages. L'obligation où se trouvent les auteurs de restreindre l'étendue de leurs livres, la nécessité de faire place au plus grand nombre possible d'écrivains, peuvent les contraindre parfois à éliminer de tels extraits. Nous aimerions voir le maître lire lui-même le samedi soir à ses élèves, à titre de récompense, les épisodes comme les adieux d'Andromaque, Ulysse chez les Phéaciens et tant d'autres.

---

1. C, C. M. et S., p. 76.

*
* *

Enfin, les auteurs de recueils offrent encore aux élèves des textes de récitation. Nous trouvons d'abord des fables.

La première qualité que nous demandons à une fable, c'est sinon de prouver la vérité de quelque maxime morale, du moins de contenir un enseignement. La fable du « Corbeau et du Renard » ne tend pas à montrer que le Renard fut malhonnête, mais à enseigner qu'il n'est pas sans inconvénient d'écouter les flatteurs. Une fable doit encore séduire par la finesse des observations psychologiques, le naturel de l'action, la beauté du vers. A ce triple égard, les fables de La Fontaine sont des chefs-d'œuvre et l'on ne saurait trop louer les auteurs de les avoir introduites dans leurs recueils. Celles de Florian sont encore fort estimables ; mais nous trouvons dans nos livres un trop grand nombre de fables qui ne contiennent aucun enseignement, ou du moins qui ne peuvent véritablement donner celui que l'auteur prétend en tirer : telle cette histoire de l'âne et de l'enfant illettré[1] : ce n'est pas parce que l'âne sait lire qu'il retrouve sa route, et il est plus que certain que, si l'enfant avait passé aussi souvent que l'âne par le même chemin, il pourrait se diriger. Ce n'est pas logiquement parce que nous sommes astreints à manger tous les jours, que nous devons tous les jours cirer nos souliers[2]; au nom de ce principe, un ivrogne peut justifier son vice. De même il n'est pas bien certain que le « lis » travaille à sa blancheur[3]; au reste certains « travaux » des végétaux ne nous semblent guère désirables : certaines amanites « travaillent » aussi à leur poison. Nous mettons d'ailleurs très fortement en doute l'efficacité de tels sermons sur la paresse de certains élèves.

Et puis que de fables qui, après tout, contiennent un enseignement et qui n'en sont pas moins à bannir parce qu'elles sont écrites sans art, dans un style plat : *La lanterne et la bougie*, de Lachambaudie, *La châtaigne*, d'Arnault, *Le pinson et la pie*, de Mme de la Férandière, pour ne citer que les plus connues.

---

1. B, C. E., 1er degré, p. 63 et divers. — 2. LE, C. E., 2e degré, p. 152. — 3. A, C. M., 1er degré, p. 74 et divers.

Quant aux poésies proprement dites, si l'on en exempte quelque unes, très rares, de Hugo, Theuriet, Lamartine, elles sont toutes on ne peut plus médiocres.

Œuvres d'inconnus, quelques-unes inédites — nous trouvons une collection offrant des vers de son auteur, et quels vers — elles ne sont pour la plupart que des bouts rimés, et encore pas toujours[1], sans rythme, sans souffle, sans signification quelquefois. Ou le style est plat ou bien il est précieux, de mauvais goût, plein de fausse rhétorique. Il faudrait citer à peu près tous les textes de poésies de certains livres, s'il l'on voulait attirer l'attention sur ceux qui sont médiocres. Le fond de ces pages est tour à tour stupide — *Le chien* de Louis Mercier[2], bizarre, — *Un enfant veut envoyer sa grand'mère à l'école*[3] — mièvre, — *Le petit chat de Rostand*[4], — sans intérêt — *Les pommiers* de Frémine[5], *Les papillons* de Gérard de Nerval[6].

Tous les clichés en usage jadis, toutes les périphrases désignant des objets « non nobles » se retrouvent dans ces mauvais vers : le bronze en feu[7] (le canon), le coursier de flammes[8] (la locomotive), l'écarlate et la fleur d'azur[9] (le pavot et le bleuet).

« Monsieur Printemps[10], dit un texte, est un vieil homme,
Toujours pimpant, frais et dispos,
Qui porte un bel habit vert pomme.
Et qui n'est jamais en repos.
Il met le nez à la fenêtre, etc.... »

Messire l'hiver[11] :

C'est un chevalier à barbe fleurie.
Il prend, implacable, il prend sans remords
Les rayons éteints, les fleurs expirantes,
Et l'azur terni des sources pleurantes,
Et les luths brisés des rossignols morts!
Mais nul ne le hait, le noir chevalier,
Messire l'Hiver, larron des feuillages.
Chaque arbre, joyeux, subit ses pillages
Et, vibrant d'espoir, se voit spolier....

---

1. A, C. E., 1er degré, p. 113. — 2. Id., C. E. P., p. 204. — 3. Id., *id.*, p. 129. — 4. Id., *id.*, p. 119 et divers. — 5. B, C. M., p. 33. — 6. D, p. 217. — 7. E, C. E. P., p. 202 — 8. et 9. B, C. E., 1er degré, p. 220. — 10. A, C. E. P., p. 252 et divers. — 11. B, C. M., 1er degré, p. 108.

Et puis, en avril, lourd d'aromes, d'ailes,
Tout vêtu de bleu sur un cheval blanc
Il nous reviendra, splendide et peuplant
Les bois de parfums, les cieux d'hirondelles!
Il attachera sur les anciens troncs
Les feuillages neufs par un fil de soie, etc.
O soyez béni, précurseur sacré
Du chevalier bleu qui porte les roses;
La neige qui tombe en nos cœurs moroses
Y sème les lis du printemps doré! —

Le drapeau quand tonne l'airain [1]
Comme un guerrier tressaille.
Il bat, il s'enfle comme un sein
Au vent de la bataille.

*
* *

On pouvait penser que, leurs textes étant empruntés à des auteurs aussi médiocres, le style de nos livres de lecture ne se parerait pas de brillantes qualités. Jamais on n'aurait pu se figurer de quelle inconcevable faiblesse il se montre.

Nos livres contiennent d'abord, parfois, des pages non signées. Quelques-unes, dans certaines collections, sont acceptables, surtout pour les élèves débutants. Dans d'autres, le style apparaît simplement plat, sans souci, si faible soit-il, de produire un effet d'art quelconque. Mais parfois aussi l'auteur cherche à bien écrire [2] et nous donne un bel échantillon du style le plus joliment fleuri : Tel cè récit de la légende d'Éponine [3], pas un substantif qui ne soit orné d'une épithète, la plus convenue possible, si bien que c'est un passe-temps amusant de lire ce texte à haute voix en intercalant entre l'adjectif et le substantif l'adverbe « naturellement » : la veuve naturellement désolée, le domestique naturellement dévoué, le refuge naturellement secret, César naturellement sans pitié, tyran naturellement sans entrailles!

Certaines pages signées d'auteurs obscurs sont encore plus mauvaises. Une des caractéristiques de leur style est une tendance à l'exagération dans l'expression des sentiments.

1. B, C. E., 2e degré, p. 269. — 2. D, p. 48. — 3. Id., p. 113.

Bébé sent son petit cœur.
Gros d'une *mer* de douleur.
Dont le niveau baisse et monte [1].

Je devins *cramoisi* [2], dit un petits-fils apprenant que son grand-père avait été colporteur.

Un gosse vient de briser un jouet. « Le désastre est complet. Et je pleure, je pleure...: les larmes m'aveuglent, les sanglots m'étouffent; c'est un *orage* de douleur, une *tempête* de désespoir qui me terrasse, qui m'abat, *naufragé* à mon tour parmi les reliques du naufrage [3].

La tante Quette reçut comme un coup de poignard, à l'idée que Bébelle lui avait menti [4].

Il (le renard) ronflait *comme une auto qui passe* [5].

La liste des impropriétés, des barbarismes, des solécismes qui se trouvent dans nos livres de lecture est si longue qu'il faut renoncer à la publier tout entière.

« On se rembrasse » [6], écrit l'un.
Mon grand-père m'allonge une pièce de dix sous [7], dit un autre.
La vache a bramé [8].
Elle charriait à grande brassées du foin dans la mangeoire [9].
Les parchemins se maniaient [10].
Elle le tisana [11].
La pensée du chez soi menacé [12].
Tout affectionné à couper nos buis [13].
Le coq cocorique [14].
C'est leur chemin de te ramener [15].
Mlle Marie a rencontré une corbeille [16].
La voix le reprenait [17].
Elle portait sur ses traits paisibles l'animation de cette lutte contre tant d'obstacles, l'habileté, l'audace de cet homme traversant, seul, une armée [18].
La mer très bleue, très invitante [19].
Bob qui avait déjà enfoui et défoui à plusieurs reprises un lot de galets [20].
Nous voilà partis sur le flot quelque peu ému (*sic*) [21].
Pendant cet entretien les cent mètres en avaient fait deux cents [22].
Les baleines gambadaient [23].

---

1. A, C. P., p. 12. — 2. Id., C. E. P., p. 21. — 3. Id., C. M., 1er degré, p. 88. — 4. Id., *id.*, p. 152. — 5. Id., C. P., p. 179. — 6. A, C. E. P., p. 267. — 7. Id., *id.*, p. 155. — 8. Id., C. M., 1er d., p. 150. — 9. Id., *id.*, p. 51. — 10. D, p. 14. — 11. A, C. P., p. 163. — 12. Id., C. E., 1er degré, p. 82. — 13. Id., *id.*, p. 45. — 14. J, p. 30. — 15. A, C. P., p. 2. — 16. Id., C. E., 1er degré, p. 157. — 17. Id., C. M., 1er degré, p. 266. — 18. Id., C. E. P., p. 379. — 19. Id., C. M., 1er degré, p. 235. — 20. Id., *id.*, p. 235. — 21. Id., *id.*, p. 235. — 22. Id., *id.*, p. 232. — 23. Id., C. E. P., p. 159.

Au premier plan, toujours tranquille, la Saône reluit au matin [1].
Par instants, de l'herbe immobile un bœuf se détache [2]... *et combien d'autres !*

Des phrases entières sont écrites comme celles-ci :

« Puis quand se développait le mouton tout blanc, doré des cornes, enrubanné de bleu, quelle explosion de cris, de cabrioles, de caresses où la toison blanche se mêlait aux mèches blondes, et la frimousse rose au museau bridé de vermillon [3].

Il peut arriver que l'enfant ne connaisse par le sens de certains mots, ainsi employés mal à propos, et lorsque Droz écrit que l'omelette faisait un vacarme dans la poêle, l'enfant croit de bonne foi que « vacarme » a le sens de bruit léger [4]. De même il ne saisira jamais le sens véritable du mot agonie, lorsqu'il lira : « Bobby, légèrement saisi par sa sœur, pousse des cris d'agonie [5] ».

Quelques pages contiennent une foule de provincialismes, sans autre originalité que leur impropriété, tel le récit des *Donnades* de Batisto Bonnet [6].

Les nouvelles publications renferment des textes pleins de l'argot des tranchées. Nous ignorons si cette langue fut celle de tous « les poilus »; mais ce que nous pouvons dire, c'est que nous avons connu pas mal de soldats de la grande guerre, paysans ou provinciaux, qui semblaient ignorer plus d'une fois le sens de telle ou telle expression; en tout cas, de quelque beauté que la gloire l'ait paré, il ne nous semble pas que cet argot puisse remplacer dans nos classes, même pour une heure ou deux, le vrai parler de France, celui de Voltaire, de Hugo, de Racine.

A signaler encore une foule d'incohérences dans les images.

Jean trottait, petit château branlant [7].
Baldi sent son âme battre aux parois de son corps [8].
Le laboureur funèbre qui a remué ce plateau, au lieu de sillons, y a creusé des trous,..... entonnés les uns dans les autres,..... La terre a avalé les réseaux comme de l'herbe [9].
Ranimer son cœur trébuchant [10].

1, 2. B, C. M., 1er degré, p. 305. — 3. A, C. M., 1er degré, p. 92. — 4. Id., C. M., 1er degré, p. 256. — 5. F, p. 189. — 6. B, C. M., 1er degré, p. 329. — 7. A, C. P., p. 128. — 8. B, C. M., 1er degré, p. 344. — 9. D, p. 37. — 10. Id., p. 212.

Elle sentait une odeur de soleil [1].

Abel s'ajoutait à la joie [2].

Les jours vinrent à moi [3].

Un calme inusité [4].

Le bobo, miracle ailé, part en sourire et s'envole.

Il était là, contre la balustrade, penché sur le vide, avec son petit cœur affolé qui lui remonte à la gorge [5].

Les maçons travaillent sur leurs échelles, pareils à des couples d'oiseaux. Leur cœur est simple et droit, leur tâche étant de celles qui suivent sans écart la règle et le cordeau.... L'hirondelle a pour eux un cri plus fraternel. Leur labeur chaque jour les hausse vers le ciel [6].

L'âme de Rollinat sentait ses dents jaunir [7].

Des pétales rouges neigeaient sans arrêt. Les roses, malades, roulent sur le gravier [8].

La netteté de sa personne lui donnait un air cossu. Le maître arriva, suivi de sa moitié. C'était un petit homme propret, qui avait l'air d'un mari docile, mais point stupide [9].

Les cuillères, filles des vieux boutons [10].

Polichinelle a deux fardeaux qui lui font une rondeur d'aile [11].

La neige éparse comme un déluge [12].

L'âne qu'un rien caparaçonne [13].

Il tenait un effort dans sa main [14], etc., etc.

Ce qui précède peut être à la rigueur intelligible; voici qui n'est qu'un pur charabia, exigeant pour être entendu une interprétation de rébus.

Il y avait une pièce de sept à huit minutes que [15]....

Assis sous les noisetiers du jardin, j'écoute les bruits que fait par ses feuilles, ses insectes et ses oiseaux, tout arbre qui ne se méfie pas. Silencieux, inanimé à notre approche, il se remet à vivre dès qu'il ne nous croit plus là, parce que nous nous taisons comme lui [16].

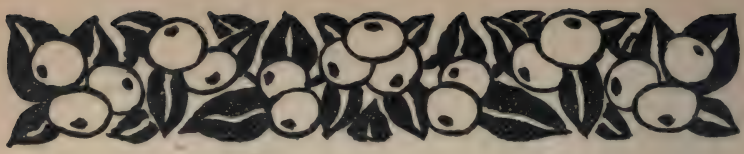
Il pépie d'un bec tendre [17].

Chauds, les marrons! Les flocons blancs
du ciel gris pleuvent doux et lents
sur les haillons et les fourrures.
Cueille-les bien vite en gros sous
qui feront des louis plus roux
que tes marrons dans leurs blessures.

MAURICE SARSONNE.

---

1. B, C. E., 2e degré, p. 23. — 2. Id., C. M., 1er degré, p. 216. — 3. Id., *id.*, p. 325. — 4. A, *Id.* E., 1er degré, p. 8. — 5. *Id.*, C. P., p. 15. — 6. B, C. M., 1er degré, p. 342. — 7. Id., *id.*, p. 127. — 8. C, E. P., p. 71 et divers. — 9. B, C. M., 1er degré, p. 255. — 10. A, C. E. P., p. 4. — 11. B, C. M., 1er degré, p. 298. — 12. Id., C. E., 1er degré, p. 14. — 13. Id., *id.*, p. 101. — 14. Id., *id.*, p. 203. — 15. A, C. M., p. 206. — 16. F, C. E., p 239. — 17. A, C. E., 1er degré, p. 135.



Notes pédagogiques.

Une intéressante leçon de géographie.

Elle avait pour sujet les canaux et a commencé dans la cour de l'école que la pluie venait de raviner en plusieurs sens. On place deux villes sur deux versants différents : c'est Paris et Lyon sur la Seine et sur la Saône. Il s'agit de les relier par voie d'eau et comme l'eau ne monte pas d'elle-même, les enfants voient tout de suite les conditions et la difficulté du problème. Il faut trouver de l'eau près de la crête ou plutôt du col par où doit passer le canal; il faut construire des barrages pour la retenir, etc.... Cela dit, on rentre en classe pour étudier au tableau noir le mécanisme des écluses, que ces petits campagnards ne connaissent pas. Grâce à ce qui a été vu sur le terrain, les explications sont faciles à comprendre. On se rend compte sans peine également des conditions que présentent les transports fluviaux, de leur lenteur, de leur bon marché; et les élèves indiquent à l'envi quelles sont les marchandises susceptibles d'être transportées par les canaux. Chemin faisant, l'Instituteur a parlé des péniches, de leur forme, des tracteurs qu'on leur donne, de l'existence que mènent à bord les marins et leurs familles.

Puis il parle des canaux français qu'il classe, pour aider la mémoire, en trois groupes principaux dont il donne les caractéristiques : groupe du Nord, groupe de l'Est, groupe du Centre. Il indique les lacunes de notre réseau navigable en ce qui regarde surtout la trouée du Poitou. Il insiste enfin sur les défectuosités de nos canaux et sur les travaux urgents à effectuer pour les moderniser, élargissement, approfondissement, améliorations des

garages et des écluses, entente avec les administrations des chemins de fer, etc.... Tout cela est dit très simplement, très clairement ; tout est bien compris et je ne serais pas sûr qu'après cette leçon, les élèves ne fussent en état d'en remontrer à plus d'un candidat au brevet.

Géographie abstraite et Géographie vivante.

Un de nos meilleurs maîtres, qui supporte vaillamment le poids des années et qui sous ses cheveux blancs a la verdeur d'un jeune homme, fait une leçon sur la forme de la terre, l'axe, les pôles, l'équateur, etc. C'est exact, précis et à certains égards complet.

Mais, c'est, si j'ose dire, de la cosmographie géométrique, c'est de la « lumineuse et froide mathématique » qui n'intéresse pas beaucoup les enfants.

Il y avait cependant des choses si intéressantes à dire, sur les régions polaires notamment, avec leur calotte de glaces presque inaccessibles, leurs longues et sinistres nuits de six mois, illuminées de temps à autre par de splendides aurores boréales, leur sombres et interminables jours éclairés presque horizontalement par un soleil qui se traîne sur l'horizon, leurs populations d'Esquimaux dont Rudyard Kipling a si magnifiquement décrit la rude existence, leur faune de baleines, de morses et de phoques. Il y avait de si beaux exemples de courage et d'endurance à donner avec les héroïques explorateurs de ces régions désolées, les Nansen, les Shackleton, les Cook, etc.

Et quel merveilleux contraste à faire en parlant ensuite des régions équatoriales, avec leur soleil brûlant et meurtrier, leur lumière crue et aveuglante, leur grouillement d'animaux féroces et d'insectes venimeux, leur flore éclatante ou gigantesque, la surabondance de vie, la truculence des couleurs qui s'y manifestent sous les formes les plus riches et lesplus inattendues, et quel tribut d'hommage à rendre aux hardis explorateurs, dont beaucoup sont des Français qui, au prix de mille dangers, nous ont fait connaître ces pays merveilleux et nous ont appris à tirer parti de toutes ces richesses perdues.

J'aurais même voulu que mon instituteur, se souvenant de

Rousseau, eût dit à ses élèves : « Mes enfants, si la nuit est claire, et si vous voulez bien revenir à l'école, ce soir, je vous montrerai dans le ciel l'étoile polaire, qui, à des millions de lieues de nous, se trouve à peu près dans le prolongement de l'axe de la terre et par suite indique le nord à tous les habitants de notre hémisphère ».

Voilà de la géographie pittoresque et vivante, qui ne parle pas seulement à la mémoire, mais aussi à l'imagination, qui fait sortir les enfants de leur milieu restreint, qui leur élargit l'horizon, leur ouvre les portes du vaste monde avec la variété incomparable de ses aspects, et par là, en fait des hommes au sens élevé du mot.

Mais ce n'est pas dans des manuels, c'est dans des lectures personnelles, dans un riche fonds de culture individuelle qu'il faut prendre tous ces renseignements.

Réduisons la part de l'inexpliqué.

Il est entendu que nous ne pouvons pas tout expliquer et faire comprendre à nos élèves, qu'il faut leur faire apprendre certaines choses de confiance, et qu'ils doivent s'approprier souvent l'adage : « Le maître l'a dit ».

Mais nous sommes d'accord aussi — du moins, je le suppose — pour reconnaître qu'il faut réduire au minimum la part de l'inexpliqué et qu'il convient, au contraire, d'élargir le plus possible le domaine de l'intelligence.

Il est bien entendu, d'ailleurs, qu'intelligence et mécanisme s'accordent fort bien ensemble et qu'après avoir, par exemple, expliqué la table de multiplication, il faut bien la faire apprendre par cœur par des procédés où le jugement n'a pas grand'chose à voir. Mais les enfants peuvent comprendre plus de choses que nous ne pensons, et ils nous réservent souvent des surprises à cet égard. En voici un exemple.

Une institutrice enseigne, dans un Cours Moyen, 2e Année, comment on divise un nombre entier par une fraction : on multiplie l'entier par la fraction diviseur renversée. Cette fraction à renversement ne dit évidemment rien à l'esprit des élèves. Serait-il possible de leur faire comprendre la chose. L'institutrice ne le croit pas. Essayons tout de même. Soit 16 à diviser par $\frac{3}{4}$.

Il faut d'abord faire comprendre aux enfants que 3 est 4 fois plus grand que $\frac{3}{4}$. Prenons 3 galettes, et voyons combien nous y ferons de parts comprenant chacune $\frac{3}{4}$ de galette? Un graphique au tableau a vite fait de nous le montrer. La chose est acquise. Nous en profitons pour rappeler que $\frac{3}{4}$ représente exactement la même chose que 3 : 4.

Seconde étape : le dividende restant le même, plus le diviseur est grand, plus le quotient est petit et inversement. Si le diviseur est multiplié par 2, 3, 4, etc., le quotient se trouve divisé par le même nombre. Quelques exemples le prouvent évidemment : $\frac{16}{2} = 8$; $\frac{16}{4} = 4$; $\frac{16}{8} = 2$. A défaut d'exemples, le bon sens suffirait à le montrer.

Cela dit, reprenons l'exemple du début : $16 : \frac{3}{4}$. Il est clair que si nous divisons 16 par 3 soit $\frac{16}{3}$, nous divisons 16 par un diviseur 4 fois trop grand, en sorte que nous aurons un quotient 4 fois trop petit. Si nous voulons avoir le quotient exact, il faut multiplier notre résultat par 4 et nous aurons bien alors $\frac{16 \times 4}{3}$; nous avons en effet, multiplié notre dividende par la fraction diviseur renversée et nous comprenons pourquoi.

Il faudrait que chaque Instituteur s'ingéniât à trouver ainsi des explications simples et claires. Nous parviendrions à rendre l'arithmétique presque entière intelligible à nos élèves. Et le profit ne serait pas mince.

La division au Cours élémentaire.

Une institutrice veut expliquer la division à ses élèves du Cours élémentaire, il s'agit du cas où le dividende a plusieurs chiffres, et le diviseur un seul. Beaucoup de ses collègues se seraient bornées à poser l'opération : 1168 : 8, par exemple, et à l'effectuer en présence des enfants, en insistant sur chaque point,

par exemple sur la nécessité de prendre à gauche du dividende autant de chiffres qu'il en faut pour contenir au moins une fois le diviseur ou de n'avoir que des restes partiels inférieurs au diviseur, etc., etc.... Et ce ne serait pas déjà si mal.

L'institutrice dont je parle s'y prend autrement, elle a depuis longtemps déjà exercé ses élèves à résoudre mentalement de petits problèmes comportant une division. Ces enfants sont entraînés. Elle leur demande donc de trouver eux-mêmes des problèmes de cette nature, et ils en donnent sans aucune difficulté.

Maintenant, dit-elle, je vais vous en proposer un moi-même et qui n'est pas bien difficile. Voilà 8 personnes qui ont à se partager une somme de 1 168 francs. Nous allons calculer la part de chacun.

Où sera le dividende? 1 168 francs.

Et le diviseur? 8 francs.

Autrement dit, il faudra diviser 1 168 francs en 8 parts égales. Nous ne diviserons pas 1 168 francs par 8 personnes, mais par 8, tout court.

Et que sera notre quotient? la part d'une personne.

Posons l'opération.

Dans 1 168 francs, nous avons un billet de 1 000 francs, 1 billet de 100 francs, 6 billets de 10 francs et 8 bons de 1 franc.

Pouvons-nous donner 1 billet de 1 000 à chaque personne? Non, évidemment; changeons-le en billets de 100 francs. Nous en aurons 10; avec celui que nous avions déjà, ça fera 11. — Pourrons-nous en donner 1 à chaque personne? Oui, évidemment. Voilà le premier chiffre de chaque part, autrement dit, de notre quotient. Écrivons-le à sa place.

Combien après cela nous reste-t-il de billets de 100 francs?

Il en reste 3, nous écrivons 3 au-dessous de 11.

C'est un reste.

Nous convertissons ces 3 billets de 100 francs en billets de 10 francs. Ça nous en fait? 30. Nous y ajoutons les 6 que nous avions déjà; ça fait? 36. Cherchons combien de billets de 10 francs nous pourrons donner à chaque personne... et ainsi de suite.

Après avoir ainsi effectué l'opération, on la reprend sous une autre forme. Il ne s'agit plus d'un problème, mais de nombres abstraits; c'est simplement 1 168 à diviser par 8. Les billets

de 1 000 francs, deviennent des unités de mille, les billets de 100 francs des centaines, etc.

L'opération ainsi présentée s'effectue sans peine. On y reviendra la prochaine fois, et ce seront alors les élèves qui auront à faire, sous des formes diverses, les frais de l'exercice.

Une pareille méthode ne peut être employée avec fruit que si elle a déjà été mise en usage dans le Cours préparatoire. Un des principaux inconvénients de nos grandes écoles est le manque de concordance dans les procédés d'enseignement adoptés par les instituteurs des classes successives. N'y aurait-il pas là pour le Conseil des maîtres un beau travail de coordination à effectuer?

Leçon de système métrique dans un Cours moyen, 1re année.

Cela commence par des exercices de conversion, qui, pour le fond, donneraient peut-être lieu à critique, mais qui me permettent par ailleurs d'apprécier les qualités de l'interrogation : vigueur, variété, méthode et surtout le réel talent avec lequel l'institutrice s'adresse à la classe entière, rend toutes les élèves actives et les fait marcher d'un pas égal.

C'est le procédé La Martinière qui est employé et qui continue d'ailleurs à l'être pendant toute la leçon.

Les ardoises et les mines étant toutes prêtes, l'institutrice commence :

« Dessinez toutes un centimètre carré.... Pourrais-je en dessiner un au tableau? Oui, mais c'est trop petit, on le verrait à peine. Bien, je vais vous dessiner un décimètre carré. Le voici.... Dessinez-en un sur votre ardoise et placez le centimètre carré à côté; comparez.... »

Puis une attrape.

« Dessinez toutes sur l'ardoise un mètre carré. » Les bonnes élèves se regardent ahuries, d'autres dessinent avec candeur quelque chose. On s'explique.... Pourrais-je en dessiner un au tableau? Oui. Le voici. Plaçons à côté un décimètre carré, puis un centimètre carré.

La salle de classe a combien de longueur? 10 mètres. Combien

de largeur? 6 m. 50. Les enfants sont renseignés et n'hésitent pas à donner des chiffres.

La salle de classe est-elle plus grande, aussi grande ou moins grande qu'un décamètre carré? Écrivez-le sur votre ardoise.

Les avis sont partagés.

Voyons : est-elle aussi longue? oui 10 mètres. Est-elle aussi large? non 6 m. 50 seulement.

Donc celles qui ont dit « plus petite » marquez un point.

Nous allons en chercher la surface. Ouvrez votre cahier journalier à la page de mardi dernier. Qu'avons-nous calculé? La surface d'un rectange de 3 centimètres sur 5. Comment avons-nous fait?... Bien c'est ce que nous allons refaire pour la classe. Au lieu de 3 centimètres, nous mettrons 6 m. 50, au lieu de 5 centimètres, nous mettrons 10 mètres. Maintenant travaillez....

Qui a trouvé 65 mètres carrés?... La plupart des élèves lèvent les mains. Et combien le décamètre carré vaut-il de mètres carrés? 100. Donc c'est un peu plus de la moitié.

Après cela, (et j'ai résumé bien entendu) les enfants ont une idée personnelle et concrète des mesures de surface du centimètre carré au décamètre carré.

Puis vient le problème d'application. Il s'agit de peindre un mur de la salle de classe et une cloison du vestibule, l'un et l'autre de forme rectangulaire et de dimensions connues.

« Vous voyez, dit l'institutrice, il y a deux surfaces à peindre; vous devez savoir les calculer l'une et l'autre; vous savez à combien revient la peinture d'un mètre carré. Vous pouvez calculer le prix de revient. Maintenant, au travail et directement sur le cahier journalier, tant pis pour les étourdies qui se tromperont. »

On voit combien cette institutrice sait rendre ses élèves actives, quels efforts elle leur demande, à quel entraînement profitable elle les soumet.

Et les élèves y vont de bon cœur, je vous assure.

La prosodie à l'école primaire.

Les enfants apprennent volontiers les vers et les préfèrent à la prose; mais ils les récitent fort mal. Non seulement, ils les

scandent lourdement, s'arrêtant, quoi qu'on puisse leur dire, à la fin de chaque hémistiche; mais ils en altèrent la mesure, au hasard de leur mémoire infidèle, par des suppressions ou des substitutions de mots. Le plus beau morceau ainsi déformé n'est plus que de la mauvaise prose.

Quel pouvoir éducatif aurait cependant une belle poésie bien apprise, récitée correctement et avec un juste sentiment des nuances! Quel trésor à confier à la mémoire des enfants!

Mais pour bien réciter des vers, il me paraît nécessaire d'avoir quelques notions élémentaires de métrique. Nous devons donc enseigner à nos élèves ce qu'est un pied et que le nombre des pieds d'un vers n'est pas arbitraire; ce qu'est la rime et qu'il faut la respecter; ce qu'est la césure et qu'on doit éviter, autant que possible, de s'y arrêter, de même qu'à la fin du vers, sous peine d'alourdir le rythme et de détruire toute harmonie; ce qu'est un enjambement et comment il met certains mots en valeur. Il faut leur rappeler aussi que la langue des vers est une musique, que les mots y ont une valeur pour l'oreille en même temps que pour l'esprit, et leur citer à l'appui de nombreux exemples pris dans nos classiques, spécialement dans Racine.

Quand les enfants comprendront tout ce qu'il y a de science dans la construction d'un morceau de poésie, quand ils se rendront compte que ces règles compliquées et savantes ont pour objet de donner plus de force à la pensée ou au sentiment, ils donneront cours moins facilement à leur fantaisie.

Je me permets de rappeler ici ce que j'ai dit bien des fois dans mes visites : il faut faire répéter fréquemment les morceaux appris dans l'année, et même ceux des années précédentes, pour les fixer de façon définitive dans les mémoires. Il ne servirait à rien d'apprendre de beaux morceaux si c'était pour les oublier aussitôt.

Dictée préparée.

Je voudrais faire sentir tout ce qu'il y avait d'intérêt et d'intelligence dans la prépration d'un exercice de dictée au cours élémentaire, 2me année. Je n'ajouterai que peu de chose à ce qui a été dit par l'Institutrice. La conclusion se dégagera d'elle-même.

Le texte étant écrit au tableau sans indication du titre, l'institutrice le fait lire, puis demande : « Quel titre donneriez-vous? » Plusieurs élèves proposent : l'un l'hiver, l'autre, le feu. Enfin, l'on trouve : « Auprès du feu ». C'est cela ou à peu près; le titre est : « Au coin du feu ».

Puis, d'autres questions : Aimez-vous être au coin du feu? Oui, bien sûr. Mais dites pourquoi, sans sortir du texte? On y a chaud, on y est en famille; on regarde les flammes bleues qui sont jolies, on écoute le grillon (chaque élève fournit sa réponse).

C'est l'heure de penser à qui? aux malheureux qui ont froid. — D'y penser seulement?... Qu'est-ce que des chenêts? — Ici, plusieurs réponses approximatives, mais bien enfantines; celle-ci par exemple : « C'est une tête avec quelque chose où qu'on met le bois! » — Pour préciser, l'institutrice dessine en quelques traits un chenêt au tableau. Et l'on continue ainsi quelques instants encore.

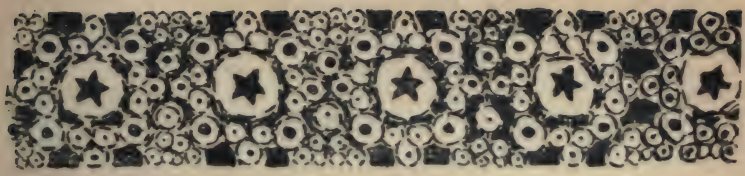
Puis l'on passe à un autre ordre de questions : « Roger, lisez-moi la première phrase de la dictée.... Combien de noms là-dedans? Analysez « Chenêts ». — Pourquoi un *s* à la fin?... Y a-t-il un verbe dans cette phrase?... Est-il au présent?... au futur?... Qui est-ce qui fait l'action de donner?... Donc comment doit se terminer le verbe?... Attention de ne pas faire de faute à « donnent ».

« Quelle lettre mettez-vous devant le *p* dans importun?... Trouvez d'autres mots dans le même cas (on en aurait trouvé tant et plus!). »

Ainsi tous les esprits étaient en éveil et toutes les attentions tendues vers l'objet de la leçon. On ne s'ennuyait pas, et l'on ne pensait pas à se distraire, je vous assure!

Je n'ai fait qu'une critique : « Vous auriez dû, ai-je dit à l'institutrice, faire un peu plus d'orthographe d'usage, faire épeler les mots difficiles, et par plusieurs élèves pour en bien fixer la forme dans le souvenir, et prévenir des fautes. »

Heureuses et trop rares écoles où l'on est amené à recommander le mécanisme, le dressage!



Initiatives.

Préparation a l'enseignement expérimental des sciences usuelles. — Les deux professeurs de sciences de l'École normale d'Avignon, MM. Calvet et Bagnol, organisent le jeudi pour les instituteurs des séries de six séances de manipulations.

Ces séances sont organisées de telle sorte que les maîtres peuvent en rapporter, après les avoir fabriqués eux-mêmes sous la direction des professeurs, de petits appareils immédiatement utilisables dans leur enseignement.

En outre, les deux professeurs se tiennent à la disposition des instituteurs qui, ne pouvant assister aux séances de manipulations, ont besoin de conseils pratiques pour l'application dans leur classe des méthodes expérimentales.

Ils répondent aussi par écrit aux questions sur ce sujet qui leur sont posées par l'intermédiaire de l'Inspection académique.

Nous ne pouvons que féliciter ces deux professeurs de prolonger ainsi l'action de l'école et de travailler activement à la propagation des bonnes méthodes.

Pour augmenter le rendement des bibliothèques (Extrait du rapport annuel de M. l'Inspecteur d'Académie de la Côte-d'Or). — La circonscription a été divisée en 30 centres de 4 ou 5 communes, et l'on a organisé entre ces communes un échange par roulement bi-mensuel de livres de bibliothèque dont la liste a été préalablement dressée au cours d'une réunion dans chacun des centres. Cette combinaison a plu aux instituteurs, aux maires et aux lecteurs, et le nombre des prêts s'est accru de façon considérable.

Coopératives scolaires (Extrait du rapport annuel de M. l'Inspecteur d'Académie de la Côte-d'Or). — Le mot est nouveau, la chose ne l'est pas en notre département.

« C'est depuis plusieurs années — écrit à son inspecteur primaire un de nos jeunes instituteurs — qu'existe et fonctionne dans ma classe ce qu'on nomme aujourd'hui la coopérative scolaire, mais je m'étais

gardé de décorer de ce nom imposant notre modeste institution. Nous appelions cela tout simplement « La Caisse ».

« Tous les enfants versent volontairement, par mois, un minimum de 25 centimes. Il est convenu que l'argent versé résulte d'une économie personnelle; les parents ne sont pas sollicités : le caractère méritoire de la coopération en serait en effet amoindri. Le secrétaire et le trésorier sont élus au bulletin secret; la seule précaution que je prenne est de veiller à la composition de la liste où ne doivent figurer que de bons élèves.

« Avec les modestes sommes dont nous disposons, nous achetons en gros du carton, de la colle, pour les différents exercices de travail manuel, des éprouvettes, des ballons, des tubes, pour l'enseignement scientifique, du papier, pour le tirage des croquis et des cartes, etc. De temps en temps, le matériel s'enrichit par des dons. Il faut voir avec quel enthousiasme les élèves font fructifier leur Caisse!

« Les cotisations ne sont pas forcément égales; il arrive même que des élèves paient pour des camarades moins favorisés.

« En résumé, la création de coopératives scolaires est souhaitable partout où les éléments le permettent. C'est dans les âmes encore toutes neuves que, par l'exemple et l'action, s'incrustent le mieux, pour l'avenir, l'habitude et la mise en pratique de la solidarité. »

Cette heureuse initiative n'était point isolée. Aussi l'appel que mes collaborateurs directs, sur mon conseil, adressèrent, au début de l'année, à leur personnel, fut-il immédiatement entendu, et actuellement 159 coopératives scolaires fonctionnent dans le département. 3 dans la circonscription de Châtillon, qui fut six mois sans titulaire; 10 dans la circonscription de Dijon-Nord; 32 dans celle de Dijon-Sud, 40 dans celle de Semur; 74 dans celle de Beaune. Et, comme le dit avec raison un inspecteur primaire, ce nombre augmentera notablement dès que les examens du certificat d'études primaires élémentaires et les conférences pédagogiques auront permis d'expliquer à loisir aux instituteurs la constitution, le fonctionnement, le but et les avantages de ces petites associations scolaires.

Ce qu'il importe de souligner, c'est le succès qu'a obtenu cette innovation, la diversité des buts que poursuivent, dès maintenant, ces différents groupements, la variété, l'ingéniosité des moyens employés pour se procurer des ressources. Jusqu'à présent, les fonds amassés proviennent du versement des cotisations, de dons particuliers, de la vente de plantes médicinales, de cartes postales avec cadres artistiques exécutés au cours de la leçon de travail manuel, de fêtes organisées à l'école, etc. Des amis de l'école, des municipalités ont tenu à apporter leur obole à titre d'encouragement.

L'argent recueilli a servi à acheter du matériel pour l'enseignement expérimental des sciences, des gravures artistiques pour la décoration de la classe, des livres pour la bibliothèque scolaire, des objets que nécessitent les soins de propreté pris à l'école : savon, serviettes, etc.

Quelques coopératives ont même eu la généreuse idée de faire des versements à l'œuvre des Pupilles de l'école publique.

Les résultats obtenus sont déjà appréciables. C'est ainsi, pour ne citer que quelques exemples, qu'à Nuits-Saint-Georges, on a amassé 90 francs, en trois mois; à Prémeaux, on a pu procéder à l'acquisition d'un étau, de pinces et de fil de fer pour le travail manuel. A Quincey, grâce au produit d'une fête, l'avoir s'élevait, au 3 mai, à 236 fr. 70. A Beaune, on a acheté pour 70 francs de mercure. A Talmay, on avait encaissé 184 fr. 05 : on a acheté 47 volumes pour la bibliothèque et le nombre des prêts est immédiatement passé de 120 à 238.

Nos instituteurs vont essayer ainsi de se procurer ce qui leur manque. Ce sera le moyen d'acheter le matériel d'enseignement indispensable, d'égayer la salle de classe de gravures de bon goût, de rajeunir et enrichir les bibliothèques où l'on rencontre actuellement tant de vieilleries et de pauvretés. C'est même ce qui explique, en grande partie, le fléchissement du nombre des prêts.

« Du reste, comme le fait remarquer à juste raison M. l'Inspecteur primaire de Beaune, le but moral suffirait à justifier l'effort demandé et déjà en partie réalisé. La coopération introduit à l'école et développe les qualités d'initiative sociale, la pratique de l'entr'aide, le sens de la responsabilité et de la discipline librement observée. Elle trouve une immédiate application dans le fonctionnement de tous ces services dont peuvent se charger les élèves et qu'ils se répartiront d'eux-mêmes : bibliothèque, musée scolaire, hygiène, entretien et décoration de la classe. Excellente occasion d'affermir l'esprit mutualiste et d'en constater presque sur le champ, grâce aux transformations opérées, les avantages. Il va de soi que la plus grande autonomie est laissée aux élèves qui votent des statuts, nomment leur comité, tiennent une comptabilité particulière, décident des achats à effectuer. Le maître n'intervient que pour diriger avec discrétion l'activité de ses « coopérateurs », suggérer un emploi rationnel des fonds, en tirer le meilleur parti possible pour l'école. »

Coopératives scolaires (Extrait du rapport annuel de M. l'Inspecteur d'Académie d'Indre-et-Loire). — Je dois signaler la petite Coopérative organisée, sous l'appellation « la Studieuse », entre les élèves et anciennes élèves de l'Ecole de filles Rabelais à Tours. Chaque membre paie une cotisation mensuelle de *un* franc. A ces cotisations est venu s'ajouter le produit d'une souscription faite dans le quartier parmi les parents et amis de l'École. Les sommes recueillies ont été de 1 156 fr. 25. Il a été dépensé en vue d'expériences scientifiques (appareils, ballons, éprouvettes, etc.) 243 fr. 20. D'autres achats sont décidés, en particulier celui d'un microscope, et celui de deux tables pliantes pour expériences. En outre, la Coopérative s'occupe de la décoration des classes. Enfin, deux caisses-meubles ont été achetées pour ranger les cartes géographiques; une petite pharmacie a été préparée,

Le rôle de l'Inspecteur primaire. — La « Mutualité intellectuelle » de Nogent-sur-Seine (Extrait d'un rapport de l'Inspecteur primaire cité dans le rapport annuel de M. l'Inspecteur d'Académie de l'Aube). — Une visite est forcément courte, et l'Inspecteur y étant pleinement chef, le rôle de l'Instituteur est forcément un peu passif. Quelle que soit la fixité de la pensée qui les inspire, des entretiens particuliers ne sauraient déterminer, avec autant de force que la réunion, ces larges courants qui entraînent, d'un même cœur, tout un groupe vers l'action. C'est pour une bonne part de cette conviction, qu'il est nécessaire, dans un service, de créer une âme collective pour donner aux efforts individuels le cordial point d'appui d'une pensée commune, qu'est née la *Mutualité intellectuelle* de la circonscription de Nogent-sur-Seine.

Quatre fois déjà, depuis décembre, l'Inspecteur a réuni au chef-lieu de l'arrondissement les instituteurs désireux de penser en commun. Les réunions de la Mutualité intellectuelle n'ont rien d'obligatoire : y vient qui veut. L'inspecteur, dans une note liminaire, a pris soin d'aviser ses collaborateurs que les réunions projetées ne s'adressaient ni aux instituteurs pourvus d'un lourd secrétariat de mairie, ni aux institutrices mères de famille.

Les réunions ont lieu le 2e jeudi de chaque mois; la matinée est consacrée à l'exposé et à la discussion d'une question intéressant la profession; l'après-midi à la culture générale. L'inspecteur notamment parle des ouvrages de fond qu'il faudrait lire, des publications nouvelles : livres, articles de revue. Il en communique des extraits, en recommande parfois l'utilisation scolaire; on échange ensuite impressions et opinions. Entre les deux séances, un déjeuner très simple groupe tous les assistants.

La Mutualité intellectuelle comptant déjà six mois d'existence, il est possible d'apprécier les résultats de la tentative. Son succès est indiscutable et il a dépassé les prévisions les plus optimistes. La circonscription compte 162 institutrices et instituteurs; voici les chiffres des assistants : 1re réunion, 42; 2e réunion, 53; 3e réunion, 62; 4e réunion, 83. Certains des coopérateurs du canton d'Aix-en-Othe se lèvent à 3 heures pour arriver à Nogent en temps voulu. Et il n'y a pas que les « jeunes », ou les candidats aux examens, empressés à profiter de ces journées, trop rares à leur gré; des « vieux » sont parmi les fidèles, qui viennent, non seulement pour « donner le bon exemple », mais aussi pour remercier l'Inspecteur de son initiative et apporter dans les discussions l'autorité de leur expérience. Car on discute, on s'habitue à préciser sa pensée pour l'exposer et la défendre, et c'est un ferment de vie intellectuelle que cette œuvre qui tend à une technicité meilleure, à un élargissement de la culture et qui montre chez un si grand nombre de mes collaborateurs le souci de se perfectionner et de vivre d'une vie plus haute, plus intense. Et je suis aussi largement

récompensé de mon labeur supplémentaire au spectacle de cette joie de se retrouver, d'échapper à l'isolement qui pèse, m'écrivait un instituteur de la plaine champenoise « comme une chape de plomb ». Également, il m'a été bien agréable de constater que ceux que l'éloignement, des soins d'un ordre particulier empêchent de participer aux réunions de la Mutualité intellectuelle, se renseignent sur ce qui a été dit et fait. Ainsi, j'ai pu réaliser en grande partie le programme que j'esquissais plus haut : une doctrine commune s'élabore ; l'inspecteur cesse d'être pour ses collaborateurs une entité administrative ; il est un homme avec tout ce que le mot comporte d'action et d'influence. De mon côté, je crois pouvoir porter, maintenant, sur un grand nombre de mes collaborateurs, un jugement qui dépasse leur action scolaire. J'ajoute que dix de mes collaborateurs préparent le professorat ou l'inspection.

Examens.

Concours d'entrée en 4e année d'École Normale (*Sciences*, 1923) (*Composition de Mathématiques*).

Rappelons aux candidats, puisqu'ils l'oublient en général, l'esprit qui dirige le choix du sujet pour ce concours, sa rédaction, sa mise au point. C'est un mathématicien éminent, professeur éprouvé qui veut bien s'en charger. Il n'aurait aucune peine à énoncer un problème exquis mettant en lumière sa propre ingéniosité, ou un problème difficile accessible aux seuls élèves des meilleures Écoles Normales. Mais ce n'est pas ce qu'il cherche. Il retient une question simple et pourtant féconde, qui, exigeant plus d'aptitudes que de savoir, permette un classement net et équitable pour préparer le bon recrutement de nos Écoles Normales Supérieures d'Enseignement Primaire.

Le sujet adopté en principe, est alors médité longuement, le texte pris et repris devient assez explicite et assez clair pour éviter toute équivoque, assez précis et en même temps assez libre pour permettre à chacun d'explorer à sa manière un champ fertile en résultats.

Pourquoi donc tant de concurrents semblent-ils n'avoir lu que distraitement ce texte qui les guiderait sans les enchaîner? Pourquoi vont-ils jusqu'à le traiter avec négligence et désinvolture? Ne savent-ils pas qu'il s'agit d'un classement et que toutes les qualités sont pesées au total?

La manière de juger les compositions est, comme le choix du sujet, déterminée par le but à atteindre. Les notes doivent s'étayer depuis le bas jusqu'au haut d'une échelle élargie. Le sujet bien choisi est celui qui permet un classement très franc et donne sécurité de conscience à ceux qui ont la délicate mission de dresser la liste des élèves à admettre en 4e Année.

Le sujet de 1923 nous a donné cette satisfaction de classer 120 aspirants en trois groupes nettement distincts :

---

1. Pour les jeunes filles les résultats se présentent avec pareille netteté et sont du même ordre.

20 candidats remarquables qui s'imposent au choix à moins d'une composition trop mauvaise en Physique et Chimie;

40 qui sont très bons ou bons et parmi lesquels on choisira en tenant compte de la seconde épreuve;

60 élèves très largement distancés qui n'ont qu'à rester dans le cadre des écoles élémentaires.

Il ne faut pas sous-estimer ceux-ci. Si de mauvaises notes leur ont été attribuées, ce n'est pas d'une manière absolue, mais seulement par comparaison. Chacun des concurrents est, dans son École, un sujet d'élite parmi ses camarades de promotion, ne l'oublions pas. Mais nous avons à choisir les meilleurs parmi les meilleurs. Il y aurait grave injustice à conclure que les aspirants écartés méritent le moindre blâme.

*
* *

Les critiques notées à mesure pendant la correction des copies ne présentent rien que d'assez ordinaire. N'est-il pas inutile dès lors de les rapporter, puisque nos professeurs d'École Normale les connaissent bien et les répètent sans cesse aux candidats qu'ils préparent. Donnons-leur toutefois l'occasion de les rappeler avec l'inévitable commentaire : « Je vous l'avais bien dit. »

Orthographe défectueuse, même sur des mots courants du langage mathématique, comme si le candidat n'avait jamais ouvert un livre de géométrie; — écriture illisible, même sur des copies à jambages prétentieux; — texte serré, serré sordidement, sans jamais aller à la ligne alors que la copie laisse trois pages blanches; — discordance entre les lettres que donne le texte et celles qui sont portées sur les figures explicatives, tout un ensemble de négligences exaspérantes qui fatiguent le correcteur et ne l'inclinent pas à l'indulgence.

Signalons, pour le concours actuel, une incohérence regrettable dans les unités employées. L'énoncé pose une question sur un angle de 45° et tel candidat écrit dans trois lignes qui se suivent 45 degrés, puis 50 grades, puis $\frac{\pi}{8}$. Il croit sans doute plus distingué de parler en grades et en radians. Soit. Il est de même plus rare de parler latin ou grec que de parler français. Mais employer les trois langues dans une même phrase, c'est s'exprimer en charabia.

Autre choix prétentieux qui blesse la simplicité : certains élèves paraissent considérer les notations algébriques comme plus ditinguées que les notations géométriques; une longueur est AB et non a, un angle BAC et non α. Pourquoi ces complications?

Et que dire de ceux qui, en de longs calculs, traînent d'une ligne à l'autre *sin* 30°, ou *cos* 60°? La vulgaire fraction 1/2 n'est-elle pas plus simple? Il y a mieux... ou pire. Dans une copie le facteur *tg* 45° se répète une dizaine de fois. C'est beaucoup pour un facteur qui étant

égal à 1 reste sans utilité. Mais le record est détenu par un dernier normalien qui transporte au long d'une demi-page le facteur $\frac{\cos \alpha}{\sin \alpha \operatorname{tg} \alpha}$ et qui, non seulement ne voit pas que ce facteur doit être supprimé, comme égal à 1, dans le cas de ses équations, mais qui explique à la fin, avec satisfaction qu'on doit multiplier par « le rapport entre le cosinus de... et le produit de... par... ».

Ces naïvetés sont on ne peut plus amusantes et pédagogiquement instructives. Elles semblent donner raison, en quelque mesure, à ceux qui craignent de voir l'algèbre devenir, aux mains des élèves, simple manivelle qu'on tourne automatiquement. Nous n'en conclurons certes pas qu'il faut supprimer ou réduire l'algèbre, mais qu'il faut sans cesse combattre les allures machinales, les récitations, les systèmes à déclanchement.

Gaucheries, maladresses, longueurs pénibles ne sont pas d'ailleurs les plantes parasites du seul champ algébrique. Elles s'étalent fâcheusement dans le texte explicatif, en des raisonnements tourmentés. On ne saurait trop répéter que les mathématiques pratiquent le culte de l'évidence, de la clarté, de la simplicité. Tout ce qui rend un exposé plus net, plus lumineux, plus aisé à voir, doit y être mis en œuvre. Cela soit dit, et dans l'intérêt du correcteur, et dans l'intérêt de l'élève. Quand le correcteur suit mal les idées du candidat et leur enchaînement, c'est que celui-ci marchait aveuglément dans des voies contournées. Et comment dès lors pouvait-il bien se diriger vers des recherches complémentaires?

C'est encore dans l'intérêt de l'élève pour rendre ses efforts fructueux que je lui conseille de s'appliquer aux figures, aussi bien et plus peut-être qu'aux raisonnements et aux calculs. Et d'abord qu'il dessine autant de figures successives qu'il y a de cas successifs. Employer un dessin unique se référant à plusieurs pages, y tracer des lignes nouvelles et encore des lignes nouvelles, c'est constituer « un dédale où la raison perdue ne se retrouve pas ».

Les figures, les dessins sont nécessaires pour préciser la question posée, nécessaires pour indiquer la méthode qu'on applique, nécessaires enfin *pour exposer les résultats obtenus.* Le dessin est exigeant dans sa probité, mais il est généreux : il récompense largement les efforts qu'il exige. Retenons bien cette idée, elle apparaîtra plus claire par l'étude directe du sujet traité.

*
* *

Rappelons d'abord le texte :

« On donne un triangle équilatéral ABC et on considère les perpendiculaires $x'Ax$, $y'By$, $z'Cz$, menées au plan de ce triangle par ses sommets. Les droites $x'x$, $y'y$, $z'z$, forment une surface prismatique P.

« 1° Chercher les plans passant par le point A qui coupent le prisme

suivant un triangle isocèle, le point A étant le sommet commun aux deux côtés égaux de ce triangle.

« Montrer que ces plans passant par l'une ou l'autre de deux droites fixes forment ainsi deux familles. — A l'une de ces familles correspondent des triangles isocèles dont l'angle A dépasse 60° (on met à part le triangle ABC); à l'autre, des triangles isocèles dont l'angle A est inférieur à 60°.

« Déterminer ceux de ces triangles pour lesquels l'angle A est égal à 90°, ou à 120°, ou à 45°.

« 2° A l'un quelconque des triangles isocèles trouvés, on en associe un autre, celui dont l'angle en A est supplémentaire de l'angle en A

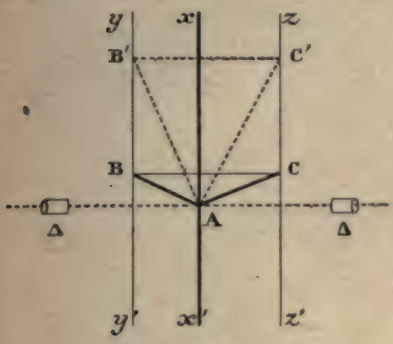


Fig. 1.

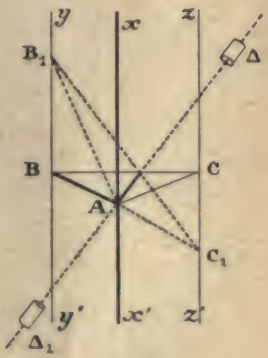


Fig. 2.

du premier (On sera ainsi amené à considérer deux cas suivant que deux triangles associés n'appartiennent pas, ou appartiennent, à la même famille).

« Dans chacun de ces cas, on cherchera la relation, vérifiée quelque soit le couple choisi, qui relie les longueurs des côtés égaux de deux triangles associés. »

Le texte s'accompagnait de la figure 1 (moins les lignes pointillées).

Les candidats ont aisément trouvé la manière d'obtenir les triangles de la 1re famille tels que AB'C' (fig. 1) et ceux de la 2e famille tels que AB_1C_1 (fig. 2), en prenant CC' = BB' et $CC_1 = -BB_1$. Mais il ne suffit pas d'indiquer *le* plan AB'C' et *le* plan AB_1C_1. Le texte invitait à indiquer *les* plans répondant à la question; et il invitait à trouver les deux droites fixes Δ Δ (fig. 1) et Δ Δ (fig. 2), axes autour desquels un plan tournant à partir de ABC donne par sections successives et la première famille et la deuxième famille. Quelques élèves ont négligé de répondre à cette question.

Il fallait, suivant le texte, déterminer les triangles pour lesquels l'angle A prend des valeurs particulières. Beaucoup de concurrents y

ont réussi; mais ici encore quelques-uns prêtent à la critique. Et d'abord pourquoi tous n'ont-ils pas déterminé le triangle pour une valeur de A quelconque? Une copie qui, sans perdre de vue la question précise posée, sait la généraliser et exposer un ensemble prend aussitôt un éclat remarqué.

En second lieu, il convient de choisir la manière de déterminer les triangles. Le candidat ne peut, d'abord, qu'hésiter entre ces diverses manières; c'est tout naturel. Mais il doit nous faire part de ses hésitations et des raisons qui fixent son choix. Ici, pour le triangle AB′C′ par exemple, il peut le déterminer ou par l'angle que fait son plan avec le plan de ABC, ou par l'angle B′AB, ou par la longueur AB′ ou par la distance B′B. Toute liberté est laissée à chacun, bien entendu. Mais le temps est mesuré et précisément il convient d'en perdre un peu pour en gagner dans la suite, en remarquant que le texte demande plus loin des relations où intervient la longueur AB′; il paraît donc commode de choisir AB′ comme variable (D'ailleurs aussi bien et peut-être mieux pourrait-on prendre BB′ comme variable).

On a donc résolu la question par le calcul, et je suppose même que ce soit la solution dans le cas général. Suffit-il d'avoir écrit une formule? Ne faut-il pas la discuter, ne faut-il pas représenter par un dessin la solution trouvée et aussi l'ensemble des solutions possibles?

Je voudrais amener les élèves à réfléchir sur cette question : *Qu'est-ce qu'une formule générale?*

Le candidat a, par exemple, pris BB′ $= v$ comme variable; il a calculé AB′ $= l$ en fonction de v; il a calculé l'angle A en fonction de v; il a enfin une relation entre A et v, ou entre A et l. Il l'écrit nettement, à la ligne, et satisfait il se croise les bras.

Mais que voit-il dans la formule écrite sèchement et non commentée. Pour beaucoup cela reste un peu cabalistique.

Le vrai mathématicien, lui, voit dans cette formule générale unique et le cas initial où $v = o$ et les cas successifs où v croît et le cas limite où $v = \infty$. Il y voit tout un ensemble et pour lui cette formule d'apparence unique est vraiment riche de tous les sens qu'elle peut prendre et qui lui apparaissent simultanément. Ici, comme ailleurs, une idée générale est vaine, trompeuse, si elle ne s'édifie sur tous les faits qu'elle résume.

Il faut donc voir tout cet ensemble, le voir et le montrer, le montrer pour mieux le voir, et c'est à quoi servira le dessin. Je m'explique enfin sur ce point qui me paraît essentiel.

Prenons d'abord les triangles de la première famille. Le plan qui coupe le prisme suivant des triangles isocèles donne d'abord le triangle ABC, puis successivement toutes les sections dont AB′C′ dans la figure 1 représente le cas général. Rabattons AB′C′ autour de l'axe ΔΔ sur le plan même du triangle ABC (fig. 3).

Voilà le cas général; le dessin AB′C′ en gros points le représente.

Mais il faut voir dans la réalité, dans la formule, dans le dessin,

l'*ensemble* des triangles analogues à AB′C′, que représente le petit pointillé du dessin, nous suggérant l'idée de la suite continue des triangles.

On peut imaginer une paire de ciseaux BA,AC qui se ferme, son angle A décroissant de 60° à 0°.

Et maintenant, le texte demandant le cas où A = 45°, c'est dans

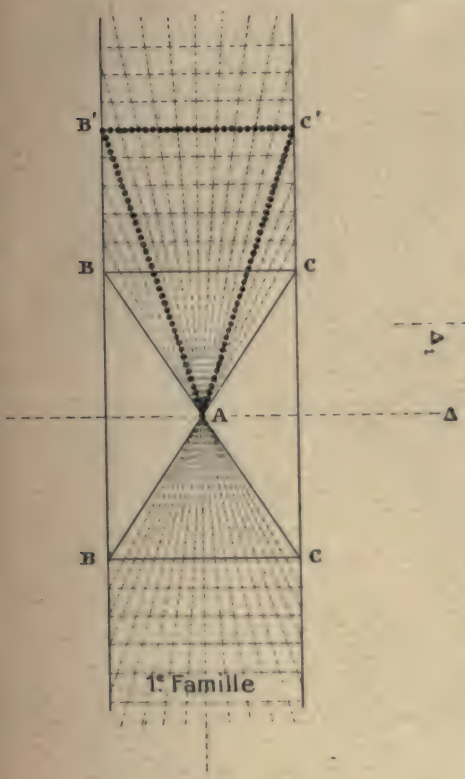


Fig. 3.

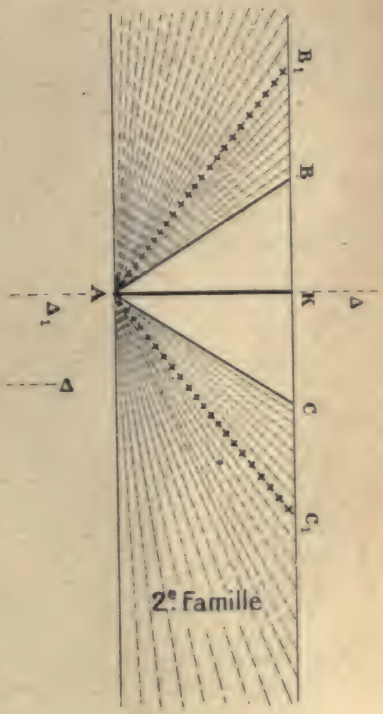


Fig. 4.

cette figure 3 que nous reprendrons le triangle spécial dont il s'agit et qui nous donnera aisément la solution.

Et la seconde famille peut se représenter d'une manière analogue (Nous ne songeons pas à imposer un graphique plutôt qu'un autre, mais seulement à conseiller ces illustrations graphiques comme figurant une discussion).

Le plan sécant tournant autour de AK (fig. 2) donne d'abord le triangle ABC, puis successivement toutes les sections dont AB_1C_1, repré-

sente le cas général. Rabattons AB_1C_1 sur le plan même du triangle ABC. Il y est représenté (fig. 5) par des croix. Mais il faut voir en même temps l'ensemble que suggère le pointillé. Et on peut imaginer une paire de ciseaux BA, CA s'ouvrant, l'angle A croissant de 60° à 180°.

Et maintenant le texte demandant les cas où $A = 90°$ et où $A = 120°$, nous reprendrons le triangle spécial dont il s'agit qui nous donnera aisément la solution.

Tout cela est extrêmement simple, à la portée de tous les candidats, même mal préparés, s'ils ont quelques dispositions. Et tout cela devient encore plus clair si on utilise toutes les ressources du dessin. Nous avons constaté avec plaisir que quelques élèves ont songé (timidement) à employer des crayons de couleur. Nous ne verrions que des avantages à tracer en rouge les triangles de la 1re famille, en bleu ceux de la 2e et à parler de la famille rouge et de la famille bleue.

Une copie écrite à la main peut avoir une grande supériorité sur un texte imprimé précisément parce que rien ne limite dans ce cas le nombre des figures et les artifices du dessin.

***

On peut encore (nous ne le faisons pas ici) rapprocher dans un ensemble les figures (3) et (4). La seconde question en est fort simplifiée.

On voit sans peine qu'elle revient à mener une perpendiculaire rouge ou bleue à une droite rouge ou bleue (ou une perpendiculaire marquée par des points ou des croix à une droite marquée par des points ou des croix. Les relations demandées par l'énoncé deviennent alors aisées à trouver.

Par exemple, l'un des triangles appartenant à la 2e famille a pour demi-angle en A l'angle KAC, et l'autre (1re famille) pour demi-angle HAC′.

Ces demi-angles sont complémentaires. Les deux triangles KAC, HAC′ sont semblables et sachant

que $$AK = \frac{a\sqrt{3}}{2}$$

et que $$AH = \frac{a}{2}$$

on trouve aisément $$\frac{AC_1}{AC'} = \sqrt{3}.$$

Inutile d'insister et d'étudier ici tous les cas. Il est manifeste que ces figures 3 et 4 faites d'abord pour représenter des résultats trouvés, nous servent à tous les calculs dans tous les cas; elles servent aux

comparaisons, elles se prêtent à des discussions fructueuses pour la seconde question.

Tout élève qui voudra s'y exercer trouvera que la solution de la 2e question posée et que sa discussion sont agréables et aisées. Je n'ai donc pas à traiter la question ici. D'ailleurs je m'en abstiens pour mieux marquer et pouvoir mieux redire qu'il n'y a pas *une* solution, attendue,

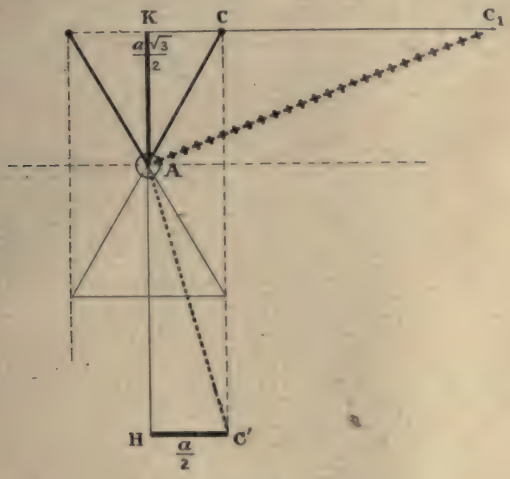


Fig. 5.

imposée, liturgique. Bien au contraire. La plus grande liberté est laissée à tous les concurrents et la meilleure note est pour celui qui en aura usé le plus largement et avec le plus d'aisance.

Professorat Sciences (A) (2e partie) (Session de juillet 1923). — Cette année, pour la première fois, l'examen du Professorat (Sciences, E. N. E. P. S.) comportait une spécialisation. Les candidats du groupe A, aspirants et aspirantes, se présentaient pour les Mathématiques et pour la Physique; les candidats du groupe B pour la Physique, la Chimie et les Sciences naturelles.

La réforme paraît heureusement inspirée; accomplie après une sage méditation, il semble bien qu'on en doive attendre les meilleurs résultats. Toutefois l'expérience seule pourra prononcer définitivement et donner une réponse à la double question qui, posée dès maintenant, retiendra encore longtemps notre attention.

1° Au point de vue administratif, comme le service réclame aussi bien des professeurs appartenant à l'un et à l'autre groupe, aurons-

nous un équilibre satisfaisant dans le partage des candidats, selon les deux voies A, B, qui leur sont offertes?

2° Au point de vue pédagogique, jusqu'à quel point la spécialisation favorisera-t-elle, en fait, une culture plus étendue et plus approfondie chez les maîtres de nos Écoles?

L'expérience commence, elle sera répétée. Prudemment, nous devons encore nous garder de conclusions trop affirmatives. Ce n'est pas d'ailleurs une raison pour ne pas en observer attentivement les premières données, au contraire. Nous comptons sur les années suivantes pour déterminer en conclusion une opinion assurée.

*
* *

Pour l'instant, nous constatons qu'en 1923 les candidats se sont inscrits spontanément sur deux listes qui se balancent. C'est là un fait heureux; il n'a d'ailleurs rien de surprenant, à la réflexion. Les deux professorats présentent, l'un et l'autre, des difficultés et des agréments particuliers que les goûts et les aptitudes de nos divers candidats atténuent ou accroissent. Les exercices mathématiques qui font la joie des uns paraissent redoutables à d'autres qui, par contre, goûtent pleinement les travaux de laboratoire moins appréciés par ceux qu'entraîne plus exclusivement l'esprit géométrique. Et, au total, l'harmonie paraît s'établir, chacun suivant sa voie.

Il faut donc, en conséquence, espérer que la préparation de l'examen, qui respecte et excite les inclinations personnelles, se poursuivra plus aisée et plus fructueuse.

Pour le groupe A, le seul que j'ai vu de près, je signale avec plaisir la satisfaction du jury. Les sujets des compositions écrites ont pu être établis avec quelque exigence et notés avec fermeté. Malgré cela, nous n'avons eu aucune peine à établir la liste d'admissibilité. Les échecs n'ont pas été nombreux et aucun, en fait, ne paraît vraiment regrettable. En ne comptant que les candidats qui ont vraiment affronté l'examen, nous avons eu 15 aspirants admissibles sur 27 et 11 aspirantes admissibles sur 22. La moyenne des succès est supérieure à celle que donnaient les sessions antérieures.

Il arrivait précédemment que quelques jeunes gens se présentaient au petit bonheur, un peu comme on prend un billet de loterie, en comptant sur la chance. Nous sommes heureux de constater que cette fois, le niveau plus élevé du programme a déjoué ces habiletés. Les candidats trop insuffisamment préparés ont eu l'honnêteté de rester à l'écart : ils ont compris que, moins encore que par le passé, la fortune ne favorisait pas les présomptueux.

Tous les élèves de Saint-Cloud, toutes les élèves de Fontenay ont obtenu de bonnes notes et même des notes brillantes. Alors que l'admissibilité était acquise à 70 points, un candidat de Saint-Cloud a atteint

100 points, et deux aspirantes de Fontenay sont arrivées l'une à 101 points l'autre à 105!

Je ne comparerai pas ces nombres 105 et 100 (bien que les sujets des compositions fussent les mêmes) pour conclure sur un cas d'espèce, que les femmes ont plus d'aptitude pour les mathématiques que les hommes. Mais, sans nous lancer dans des comparaisons incertaines, il nous est permis de constater ceci : les élèves de Fontenay sont capables de comprendre, de s'assimiler, de mettre en œuvre les théories les plus élevées de la physique et des mathématiques. Jusqu'à ces dernières années, les écoles élémentaires négligeaient un peu trop, de parti pris, la culture scientifique des fillettes. — En entrant à l'École Normale les élèves-maîtresses étaient donc faibles. Là, pour cette raison et aussi par suite d'une tradition irréfléchie, elles ne recevaient qu'une alimentation mathématique de convalescentes. Ensuite, les élèves de 4e Année, même reçues à Fontenay, partaient d'un niveau abaissée et se trouvaient fâcheusement en retard. Elles ne s'élevaient pas bien haut et ne pouvaient rapporter aux Écoles Normales qu'un enseignement au rabais.

La situation s'améliore; l'ancien préjugé disparaît. Voici nos Fontenaysiennes à l'esprit solide qui vont fortifier par réaction progressive, de proche en proche, la culture scientifique jusque dans les écoles du village et mieux préparer la voie à celles qui les remplaceront plus tard. Nous pouvons, avec complète satisfaction, prévoir une ère nouvelle. Pour tous nos enfants, filles et garçons, nos écoles réaliseront un développement harmonieux et complet de toutes leurs facultés intellectuelles.

***

En signalant les mérites des candidats élèves de nos grandes écoles d'Enseignement Primaire, j'ai laissé entendre que les aspirants et les aspirantes du dehors ont moins brillamment réussi à l'écrit. Mais il convient, en bonne justice, de ne pas exagérer cette constatation. Les candidats dont je parle, délégués pour la plupart dans les Écoles Primaires Supérieures, n'ont pas l'heureuse chance de suivre comme à Saint-Cloud et à Fontenay les leçons des plus grands maîtres; ils sont en outre en proie aux difficultés de la vie quotidienne, et surtout ils ont de lourdes et constantes occupations professionnelles. Au cours des Inspections Générales nous les avons vus à l'œuvre ces débutants, à la fois maîtres à l'égard de leurs élèves, et élèves-candidats pour leur propre compte. Nous éprouvons pour eux une profonde sympathie, et même une véritable admiration lorsque nous constatons qu'ils font passer au premier plan le souci de leurs fonctions. A la préparation directe de l'examen (qui a cependant une telle importance pour eux), ils ne consacrent que leurs rares heures de loisir : leur devoir prime leur intérêt. Cela doit être dit à leur honneur.

Que tous les délégués de nos Écoles Primaires Supérieures sachent bien ceci : l'administration ne cherche pas dans les compositions écrites des examens auxquels ils prennent part, des traces de faiblesse pour leur en faire grief méchamment et injustement. Non, et bien au contraire, elle ne veut voir que leurs efforts, elle se réjouit si sur quelque point, même de détail, ils ont fait preuve de bonne volonté, et manifesté même imparfaitement quelque aptitude à la culture intellectuelle. Les délégués mal notés sont ceux qui ne se présentent pas.

***

Mais si la pratique de l'enseignement rend plus difficile aux délégués a préparation de l'examen écrit, en revanche elle les favorise pour les épreuves orales qui consistent en leçons. Dans notre jury, les deux sous-commissions de spécialistes qui ont eu à juger la leçon de Physique et les deux leçons de Mathématiques, ont très nettement constaté la supériorité des candidats de province sur les candidats de Saint-Cloud et de Fontenay. Les vraies qualités pédagogiques, en effet, ne sont pas le fruit de méditations théoriques; elles ne s'acquièrent qu'à l'usage; elles se développent chez les bons éducateurs qui observent de près leurs élèves, attentifs aux hésitations, aux embarras des jeunes écoliers. L'ordre, la méthode, la rigueur, la simplicité apparaissent nettement indispensables quand il s'agit de guider les enfants. Le jeune homme, étudiant aujourd'hui et non encore professeur se trompe sur la difficulté des chapitres successifs de la connaissance. Ce qu'il a appris jadis lui apparaît simple et aisé. Il l'a répété, récité, si souvent qu'il n'en voit plus les difficultés, les nuances, la richesse. Les hautes mathématiques qui l'embarrassent lui-même, débutant dans des voies nouvelles, lui paraissent seules dignes de toute son attention. S'il parle de dérivées, de calcul intégral, tous les ressorts de son esprit sont tendus, mais il croit pouvoir traiter la racine carrée avec désinvolture. Illusion naïve; nous en sommes tous là. La bicyclette effraie l'adulte, qui oublie d'ailleurs à quel point en son tout jeune âge il eut de peine à apprendre la marche et combien de fois il a trébuché.

***

Les simples remarques qui précèdent doivent guider les candidats et rassurer les examinateurs. La faiblesse (relative d'ailleurs) des élèves de Saint-Cloud et de Fontenay aux leçons de l'oral, s'atténuera dans la pratique. Ces jeunes gens verront bien alors qu'il faut apporter le même esprit de méthode pour la mise au point de notions qui leur sont devenues familières, que pour les acquisitions nouvelles. Demain, dans leur classe, ils vont, jour après jour, acquérir la maîtrise professionnelle complète qu'ils ne possèdent encore qu'imparfaitement.

Et d'autre part les délégués devenus professeurs, débarrassés de tout souci d'examen, ne croiront pas qu'un diplôme fraîchement acquis les dispense de tout effort ultérieur. Tous nos maîtres, sans exception, ou presque, restent d'autant plus modestes qu'ils progressent davantage. Ils ne se contentent pas d'enseigner les autres; ils veulent toujours apprendre eux-mêmes et poursuivent sans fin leurs études désintéressées.

Observations relatives aux épreuves de physique et chimie (*aspirants et aspirantes*).

Observations générales.

Les sujets, heureusement choisis, faisaient appel à des connaissances explicitement inscrites aux programmes de troisième année des Écoles normales et ne réclamaient qu'un savoir élémentaire. Les directions précises des énoncés sollicitaient et facilitaient des réponses courtes. Une première lecture des textes devait rassurer tout candidat qui joignait à une culture moyenne de bonnes habitudes d'esprit : il avait vite reconnu des questions simples, liées étroitement à l'étude de chapitres de son cours aussi importants qu'attrayants, et le temps ne lui manquerait pas pour déterminer les matériaux nécessaires à son travail, pour les combiner par des procédés familiers et les assembler en une construction modeste, mais claire et avenante. Aussi bien, n'est-ce pas l'aptitude à de telles constructions que doit éprouver le concours qui nous occupe? Il convient que les compositions révèlent une personnalité dépouillée de la maladresse d'un écolier à qui a pu échapper l'intérêt véritable de l'activité qu'il a fournie depuis qu'il sait lire, écrire et compter.

Une notion n'est vraiment assimilée que si qui la possède se rend compte de son utilité et pénètre assez exactement ses rapports avec les réalités pour l'appliquer correctement, au moins dans les cas qui ne présentent ni complication, ni obscurité. Cette application cependant exige des qualités d'intelligence et d'acquis. Mais notre candidat n'a-t-il pas subi un entraînement qui doit mettre en valeur ses propres ressources? N'a-t-il pas appris à raisonner? Ignore-t-il les bons offices d'une imagination sagement disciplinée? Ne dispose-t-il pas, dans la pratique des calculs courants, d'une sûreté précieuse, et même d'une aisance qui le préserve d'un automatisme indifférent ou aveugle au développement des opérations? Il est déjà mieux qu'un apprenti pourvu d'outils appropriés à sa tâche, et vaguement initié à leur maniement. Tout élève-maître sortant est qualifié pour poursuivre, avec les seuls conseils de ses chefs, la culture qu'exige l'accomplissement du devoir professionnel d'un instituteur.

Celui qui a le goût et l'ambition d'un savoir général plus approfondi et plus étendu que celui d'un normalien serait plus impardonnable

encore de n'avoir point, au moins à l'école normale, appris à apprendre : ce qui lui suppose un fonds, si réduit soit-il, de connaissances solides, et le pouvoir d'en accroître la richesse relative.

Ces considérations qui avaient dicté le choix des sujets guidèrent aussi les correcteurs dans l'appréciation des copies. Ils n'avaient point à contrôler l'abondance d'une érudition qui n'avait point eu à se manifester. Indulgents à des étourderies, à des hésitations, à des gaucheries, à des négligences, ils furent plus sévères à toutes les erreurs qui ont pour origine l'absence de bon sens de l'étudiant habitué à se payer de mots et à ne point chercher les faits derrière les formules. Les critiques qui vont suivre montrent que leur sévérité eut l'occasion trop fréquente de s'exercer. Elles souligneront, une fois de plus, les méfaits de ce verbalisme si fâcheusement enraciné dans nos écoles de tout ordre et contre lequel il importe de continuer une lutte sans merci (ses victimes ne semblent pas moins nombreuses chez les aspirants que chez les aspirantes).

Si on en juge par les épreuves de sciences physiques, le concours a été faible. On aimerait à penser — et l'hypothèse n'a rien de déplaisant, ni d'invraisemblable — que beaucoup de nos meilleurs normaliens et normaliennes ne s'y sont pas présentés. Par contre trop de médiocres ont affronté l'examen. La proportion des bons sujets sera suffisante pour assurer, dans des conditions satisfaisantes, le recrutement de nos « quatrième année »; mais l'enseignement des sciences expérimentales n'a pas été aussi profitable que nous l'aurions souhaité à la grande masse de nos candidats.

Composition de Physique.

Un problème de physique — et c'était toute la composition — comportait deux séries de questions, évoquant, chacune, un groupe de connaissances indispensables à une étude, même élémentaire, du programme de troisième année des écoles normales. On lit textuellement dans ce programme : « La machine de Gramme employée comme réceptrice ; la machine de Gramme employée comme motrice ». L'énoncé du problème présentait deux machines de Gramme disposées dans un même circuit de façon à jouer respectivement l'un et l'autre de ces deux rôles. Les conditions de l'installation se prêtaient à un calcul rapide des grandeurs qu'on demandait d'évaluer numériquement à l'aide de données très simples. Seuls avaient à intervenir des principes d'un intérêt tel que celui qui ne s'est pas familiarisé avec eux ne peut avoir que des idées erronées ou incertaines sur les transformations de l'énergie électrique. Nombre de candidats ont commis l'erreur grave d'appliquer, à un circuit comprenant une force contre-électromotrice, des raisonnements et des formules qui ne sont vrais que si l'énergie électrique produite s'est exclusivement transformée en chaleur. Il n'y a pas là seulement une ignorance lourde de consé-

quences ; il y a une inintelligence fort inquiétante des conditions matérielles dans lesquelles est applicable une loi déterminée, que traduit un énoncé ou une formule.

Au surplus la signification des lettres qui figurent dans les formules n'est connue qu'approximativement. R, c'est *la* résistance. I, c'est l'intensité *du* courant. Oui; mais la résistance de quel conducteur? l'intensité du courant qui circule dans quelle portion du circuit? — Et le nombre trouvé, mesure avec quelle unité la grandeur qu'il permet d'évaluer? On se soucie peu de ces interrogations : il arrive même qu'on confonde des termes qui désignent des grandeurs différentes, travail et puissance, force électromotrice du générateur et différence de potentiel aux deux bornes de ce générateur.

Tâtonnements analogues, et de même origine, dans l'interprétation du texte du problème. Une mémoire opportune a projeté sur la copie l'équation

$$EI = eI + RI^2.$$

On connaît E, on cherche e, on ne connaît pas I. Une lecture attentive et intelligente de l'énoncé dégage sans la moindre peine l'égalité de eI et de RI^2, si bien que

$$EI = 2eI \text{ et que } E = 2e.$$

En majorité, nos candidats passent à côté du résultat sans le voir et s'engagent dans des chemins qui les en détournent : ils n'ont pas pris garde en cours de route au poteau indicateur « $eI = RI^2$ ».

Je crains que la plupart d'entre eux n'aient jamais fait le plus petit exercice écrit sur les générations d'électricité,... ni sur les courants dérivés, si je songe à la seconde partie du problème. Sur le circuit était disposé un galvanomètre shunté qui a fait écrire beaucoup de sottises. Si l'absurdité des résultats assez souvent trouvés ne leur a causé aucune émotion, c'est aussi que nos jeunes gens n'avaient fait aucune de ces manipulations si simples, et si aisément réalisables dans les écoles normales les plus pauvres, qui éclairent et précisent la notion de résistance. Il me semble inadmissible que le professeur n'ait pas montré à ses élèves, en classe, certaines de ces expériences que je leur reproche de n'avoir point faites; j'ai même quelque peine à croire qu'il ne les ait pas invités à les reproduire au cours des exercices pratiques individuels. Je m'imagine plutôt que, malgré les sages directions du maître, ils n'ont prêté aucun intérêt aux manifestations prescrites, réservant tout leur effort pour une étude obstinée de leurs livres. De textes appris par cœur, ils espéraient tirer meilleur profit pour leur examen : leur travail fut justement stérile parce qu'ils s'étaient refusés à déterminer par des réalisations nécessaires le contenu de certains mots de valeur des phrases qu'ils se proposaient de retenir. Chez les candidats, dans tous les examens, se rencontrent de telles

dispositions d'esprit. Arriverons-nous à convaincre les nôtres que le « bourrage » ne leur sera d'aucun secours, et que, le plus souvent inintelligent, il est alors détestable et nuisible?

Composition de Chimie.

Deux questions relatives, l'une et l'autre, à la fabrication de la soude du commerce par le procédé Leblanc.

Et d'abord un problème qu'on pouvait résoudre sans connaître le mécanisme des réactions successives. Une molécule de FeS^2 permet d'aboutir à 2 molécules de $CO^3Na^2 + 10H^2O$. Cette constatation suffisait pour dégager d'un calcul très simple, simple de présentation matérielle et de réalisation numérique, le résultat demandé.

Que de maladroits cependant, qui suivent de proche en proche la transformation des produits évaluent péniblement les poids des corps intermédiaires, s'évertuent à morceler le problème, à masquer les simplifications évidentes! On sait, je dois le reconnaître, utiliser les poids moléculaires et les poids atomiques dans l'interprétation arithmétique d'une équation chimique. Mais on ne se doute pas de l'élégance à atteindre dans la disposition et la rédaction de la solution présentée. Qu'ils n'y aient pas été amenés par la mise au point des raisonnements qu'une première étude avait fait surgir avec quelque confusion, la chose est fâcheuse pour de futurs professeurs.

La deuxième question — écrire les égalités qui traduisent les réactions formant la chaîne entre les corps naturels et les cristaux de carbonate de soude que fournit le procédé Leblanc — était de celles que souhaitent d'ordinaire les élèves. L'expression mathématique d'un fait les frappe plus que l'explication des phénomènes chimiques évoqués ou l'ensemble des circonstances favorables à l'évolution obtenue dans l'équilibre des éléments en présence. Nous avons été surpris du petit nombre de copies alignant, sans inexactitudes, la demi-douzaine d'équations demandées. Le procédé Leblanc est généralement mal connu. Est-ce seulement défaillance de mémoire, lacune accidentelle dans le savoir? Ce qui est grave, c'est que, entre les affirmations émises, une idée directrice a rarement établi la liaison souhaitable. Prises isolément, ces affirmations manquent souvent de justesse. Le grillage des pyrites, par exemple, n'oxydera que le soufre et mettra le fer en liberté. Ne nous arrêtons pas à cette grosse erreur, d'une importance secondaire, après tout, pour l'écolier qui limite son travail à la préparation de la soude. Encore faut-il qu'il sache d'où il vient, où il va. Du point de départ donné, traitement des pyrites, où se diriger? Que de tâtonnements, trahissant l'absence de tout fil conducteur! Certains ont oublié que le sel marin était à l'origine de la soude du commerce. Il en est qui ont fabriqué la soude... avec la soude que fournit l'industrie. Il en est même, prodige plus mystérieux!

qui ont obtenu du carbonate de soude sans avoir introduit une parcelle de carbone, libre ou à l'état de combinaison.

Faut-il que des candidats à une bourse de quatrième année d'école normale aient si peu d'estime pour la clarté, l'ordre, la logique, et préfèrent à la joie de comprendre le labeur aride d'une mémoire qui, pour un bénéfice douteux, emmagasine des textes sans que l'esprit en ait pénétré le sens!

A travers les périodiques étrangers.

États-Unis d'Amérique.

Le Bureau de l'Éducation. — La grande fédération de l'Amérique du Nord ne possède pas encore de « Ministère de l'Instruction Publique ». Attaché au Ministère de l'Intérieur (*Department of The Interior*) existe le *Bureau of Education*, organisation extrêmement active, qui, débarrassée de l'administration matérielle des écoles de tout degré, peut se consacrer entièrement au progrès réel de l'enseignement national. Un examen, forcément très rapide, de quelques-unes des brochures publiées par ce bureau permettra de juger de l'extension et de l'autorité de son œuvre. Toutes ces brochures, sorties des presses d'une sorte d'Imprimerie Nationale (Government Printing Office), sont composées en caractères très lisibles malgré leur prix modique. Elles sont même, le plus souvent, gratuites lorsqu'on les demande au *Superintendent of Documents, Washington D. C.*

En premier lieu, il convient de citer le *Bulletin*, nº 50, intitulé *Annuaire de l'Enseignement* (*Educational Directory*) où l'on peut voir tout d'abord les noms du personnel du « Bureau » réparti en divisions, elles-mêmes parfois divisées en sections. C'est ainsi qu'en tête de la liste des 91 membres du service central se trouvent placés le *Commissaire de l'Éducation*, M. John T. Tigert, énergique et alerte, toujours prêt à développer la valeur et l'importance de l'œuvre qu'il dirige; son chef de cabinet M. Lewis A. Kalbach; le chef de la division de publicité et de statistique, M. James C. Boykin; le directeur de la division des bibliothèques, M. John D. Wolcott; le chef de la division de l'Alaska, M. William Hamilton; le chef de la division des écoles urbaines, M. W. S. Deffenbaugh; le chef de la division de l'enseignement supérieur, M. G. E. Zook; le chef de l'enseignement rural, Mme K. M. Cook; le chef de la division de l'éducation physique et de l'hygiène scolaire, Mlle H. L. Wedgwood; enfin la division administrative pratique

comprenant les sections d'éducations industrielles, commerciales, de recherches sur les organisations de l'enseignement à l'étranger, et enfin de législation scolaire.

Le reste des 179 pages est consacré aux directeurs d'enseignement d'états, de comtés, de districts de villes, de régions rurales, aux universités ou collèges avec toutes leurs diverses facultés, aux écoles normales, aux écoles d'été ou de vacances (écoles réservées aux membres de l'enseignement), aux bibliothèques, aux conseils d'éducation (Boards of Education), aux écoles israélites, aux directeurs de l'enseignement catholique, de l'éducation publique, enfin aux périodiques pédagogiques.

Les nouvelles lois dans l'enseignement. — Dans le *Bulletin* n° 43, 1922, biennal, M. W. R. Hood, en 25 pages donne un succinct sommaire des diverses transformations législatives, concernant l'enseignement, adoptées par les divers états, comtés, districts, villes et régions rurales. Il nous apprend qu'en 1921 et 1922 pas moins de 1 600 lois d'ordre général concernant l'enseignement ont été votées par les différentes unités ci-dessus énumérées. Il groupe les plus importantes sous quelques rubriques telles que : la fréquentation scolaire; l'inspection des écoles rurales; les taxes scolaires d'états et locales; l'extension de l'enseignement secondaire; le logement des instituteurs et professeurs (ce logement est déjà assuré gratuitement par plus d'un tiers des états); valeur des certificats accordés aux membres de l'enseignement (elle croît et s'étend de jour en jour); traitements (le maximum pour les instituteurs est de 2 000 dollars c'est-à-dire plus de 30 000 francs au cours du jour; ne pas oublier que le coût de la vie est beaucoup plus élevé aux États-Unis qu'en France); maintien dans les postes occupés (tendance à ne plus imposer aux membres de l'enseignement une élection annuelle, après trois élections consécutives au même poste); livres de classe (dans 39 états la fourniture de ces livres est gratuite au moins pour les écoles primaires élémentaires); l'année scolaire (il y a tendance marquée à porter cette année à neuf mois, au lieu de huit ou de sept); les écoles consolidées (lorsque trois ou quatre écoles de village ont été réunies en une seule, cette dernière prend l'épithète de « consolidée » et l'administration scolaire se charge du transport des élèves aux demeures les plus lointaines); gymnastique et hygiène (toutes deux en grand progrès dans tous les états); éducation morale (l'intérêt pour ce sujet d'étude croît constamment, la plupart des états demandent qu'il ne fasse pas l'objet d'un chapitre spécial, mais soit traité à l'occasion des diverses autres parties du programme); l'américanisation (création de plus en plus étendue de cours d'adultes spéciaux pour les immigrants au-dessus de seize ans; écoles maternelles (dans le Wisconsin, une école maternelle doit être fondée aussitôt que les parents ou tuteurs de 25 enfants, entre quatre et six ans, le demandent; l'enseignement professionnel (34 des états ont accepté les dispositions de

la loi fédérale impliquant qu'ils sont prêts à prendre la moitié des charges provenant de cet enseignement); écoles libres et paroissiales (ces écoles doivent fournir annuellement aux autorités publiques le nombre de leurs élèves et les résultats de la fréquentation scolaire, exiger de leur personnel les grades et certificats appropriés, et se soumettre à la visite des inspecteurs de l'enseignement public.

Bureaux de recherches. — Après avoir écrit dans la brochure n° 5 (*City school Leaflet*, n° 5), que la première mesure à prendre pour des administrateurs ou des patrons est de se procurer des renseignements détaillés et précis concernant chacune des phases de leur entreprise, M. W. S. Deffenbaugh constate que se pénétrant enfin de cette idée, plus de 45 administrations scolaires urbaines en moins de deux ou trois ans, ont institué des « bureaux de recherches » qui, loin de se contenter d'un examen avarement financier, s'efforcent sans cesse d'améliorer le « rendement scolaire » et n'hésitent pas devant les entreprises et dépenses nécessaires destinées à augmenter celui-ci. « Les conseils d'écoles qui fondent ces bureaux dans l'unique espoir de réduire les dépenses ne peuvent guère manquer d'être désappointés. » C'est, du moins, l'opinion de M. Deffenbaugh, telle qu'elle résulte de l'examen auquel il se livre sur l'œuvre remarquable de 18 de ces bureaux, dont ceux de Philadelphie, Pittsburgh, Saint-Louis, Los Angeles, Chicago, Boston.

Établissements à subventions foncières. — Dans le bulletin n° 34, M. L. S. Blauch, spécialement chargé des statistiques concernant les établissements dotés de revenus fonciers, indique qu'en 1862, le Congrès vota une loi autorisant certains états à accorder des concessions territoriales à des écoles ou collèges au lieu et place de subventions pécuniaires. Depuis, ces institutions se sont grandement développées. Elles sont aujourd'hui au nombre de 68, dont 24 universités d'États, 27 autres établissements et 17 pour les gens de couleur. Parmi les universités, il convient de citer celles du Maryland, du Delaware, et d'Hawaï (fondée en 1907), parmi les autres établissements, l'école d'agriculture et des mines du territoire d'Alaska.

En 1920-1921, le personnel enseignant de ces établissements atteignait le nombre de 17 186 dont 556 pour les institutions exclusivement réservées aux gens de couleur, et il y avait 189 168 élèves ou étudiants dont 11 527 de couleur. Impossible d'essayer même une analyse des 58 pages de statistiques aussi denses que variées.

Organisation des écoles ayant un seul maître. — Mlle E. A. Lathrop, spécialiste de l'enseignement rural, pose, dans la brochure n° 10, le problème et en indique plusieurs solutions, suivant le nombre total des élèves, et la diversité des classes à considérer. Elle va jusqu'à donner des emplois du temps quotidiens et termine, en indiquant des ouvrages de référence publiés aux États-Unis à ce sujet.

Divers. — Enfin, pour permettre d'apprécier les genres extrêmement variés des publications du Bureau de l'Éducation, voici quel-

ques titres empruntés à l'un des catalogues appelé *Home Economics Circular*, nº 5 :

Les études sociales dans l'Enseignement secondaire. Bulletin, 1916, nº 28, 10 cents (1 f. 75).

Préparation et conservation des légumes. B. 1917, nº 47.

Le lait et les enfants des écoles. Health Education Series, nº 11.

Préparation des terrains de jeux. Physical Education, nº 1.

Principes de nutrition, valeur nutritive des aliments. Farmers' Bulletins, nº 142.

Le potager à la ville et dans les banlieues. Farmers' Bulletins, nº 936.

Une semaine de nourriture pour une famille moyenne. Farmers' Bulletins, nº 1228, 5 cents.

Mort aux rongeurs. Yearbook Separates, nº 855, 5 cents.

La cuisine bien organisée. Agriculture Circulars, nº 189.

Manière d'économiser le combustible pour chauffer une maison. Technical Paper, 97.

Comment sauver les asphyxiés. Charts.

La nourriture au biberon. Child Welfare, nº 5.

Les Écoles de Plein air. Public Health Bulletins, nº 58.

Les titres qui précèdent, ne sont que quelques échantillons du catalogue comprenant 16 pages. Il convient de le redire, en terminant, ce catalogue et les brochures y énumérées sont envoyés gratuitement (sauf les ouvrages dont le prix est marqué) contre demande adressée au « *Superintendent of Documents, Government Printing Office*, Washington. D. C. — U. S. A. » et ainsi, la connaissance de l'anglais étant maintenant très répandue, les services du *Bureau of Education* américain peuvent prendre un développement en quelque sorte mondial.

A. Gricourt.

Les livres.

Livres de classe.

L'empire britannique. Étude de géographie coloniale, par Albert Demangeon, professeur à la Sorbonne. 1 vol. in-18, Paris, Armand Colin, 7 francs.

Le sous-titre même de cet ouvrage semble appeler une rapide discussion de méthode. Le premier des trois livres dont il est constitué est consacré à la formation de l'Empire, et dans le troisième, l'étude des origines et de l'évolution de l'idée impériale tient encore une grande place : il semble donc que l'auteur ait fait œuvre d'historien autant que de géographe. La question n'est pas aussi oiseuse qu'elle peut le paraître; car, c'est la question même des rapports entre les deux sciences, que nos traditions pédagogiques françaises unissent si heureusement, et toute occasion est bonne pour en examiner quelqu'un des multiples aspects.

A notre avis, il y a dans ce volume, au moins autant d'*histoire* — c'est-à-dire de faits d'humanité, étudiés dans le plan chronologique, situés sans doute dans l'espace, mais si discrètement que le rôle des facteurs physiques est à peine brièvement rappelé — que de *géographie*, c'est-à-dire de notions se rapportant essentiellement aux rapports matériels qui unissent l'homme et les sociétés humaines à la nature. La géographie fournit ici, à ce qu'il nous semble, des cadres et des principes de division, plutôt que la substance de l'étude. Si l'auteur nous paraît ainsi avoir fait (sans que le mérite de son travail s'en trouve le moins du monde diminué) de l'histoire sans le savoir, c'est sans doute que, professeur de géographie, il a restreint à l'excès et le domaine et la portée de la discipline-sœur : il n'a pas « raconté la conquête [1] » certes, nous ajouterons même qu'il a volontairement éliminé tout le détail des contingences historiques : mais depuis que les historiens ont été plus

1. Introduction, p. v.

ou moins inspirés de l'esprit sociologique, l'histoire a précisément cessé d'être un simple récit de contingences; et il y a bien plus longtemps encore que l'histoire militaire a cessé d'être toute l'histoire. — L'adjectif *coloniale* corrige-t-il ce que le mot de géographie présente ici, sinon d'inexact, du moins d'inadéquat? L'auteur, s'il l'a pensé, s'est peut-être fait illusion : car les faits de colonisation relèvent de la géographie physique autant que de la géographie humaine, et la prépondérance qui est ici réservée au facteur proprement humain n'apparaît pas. Peut-être aurait-ce été le cas de reprendre l'expression aujourd'hui un peu démodée, mais fort commode, de *Géographie politique*[1].

Une autre observation, plus importante, vise le ton que l'auteur a parfois adopté, et l'esprit qui anime certains passages d'un livre dont l'ensemble est si scrupuleusement objectif. Il est trop naturel qu'un auteur soit plein de la grandeur de son sujet, surtout lorsqu'il s'agit d'un des plus vastes et n'hésitons pas à le dire avec lui, un des plus grandioses qui soient. Tout de même on ne peut s'empêcher de juger que certaines pages soient empreintes d'un *probritannisme* excessif. L'Introduction, par exemple, tourne insensiblement à un véritable hymne, si enthousiaste que les Anglais mêmes ne seraient sans doute pas unanimes à l'entonner d'une telle voix : « Que serait le monde sans l'Empire britannique?... Sans l'Empire, nous aurions une autre répartition des races humaines. Vers les autres races, le front européen est un front anglo-saxon, etc.[2] » : qui ne fera ici la part des exagérations involontaires et d'une célébration trop exclusive?

L'auteur engloberait volontiers dans son « Empire » les États-Unis, se fondant sur deux postulats aussi contestables l'un que l'autre, savoir : 1° que les États-Unis sont une nation anglo-saxonne; 2° que toutes les nations dites anglo-saxonnes doivent figurer au tableau du monde britannique. « La civilisation américaine, écrit-il textuellement, est anglo-saxonne dans les moelles.... La société américaine paraît digérer et assimiler les éléments étrangers; elle les imprègne de son esprit, de ses mœurs; elle leur impose sa langue; si bien que cette masse de plus de 100 millions d'hommes demeure une communauté par excellence anglo-saxonne : jamais, quand on étudie l'Empire britannique, on ne doit l'oublier[3]. » Faudrait-il donc oublier qu'il existe une civilisation américaine qui a sa physionomie propre et ses caractères indépendants, et que, sur le terrain des luttes économiques et politiques, si l'Angleterre veut supputer ses chances d'hégémonie mondiale, ces 100 millions d'hommes peuvent être considérés comme

---

1. Les quelques répétitions que l'on pourrait relever dans les divers chapitres (p. ex. p. 71 et 95 au sujet des voies de communication) s'expliqueraient assez facilement par la juxtaposition, peut-être inévitable, d'études plus proprement géographiques concernant en particulier chacune des grandes colonies, à l'étude générale de l'Empire développé dans le plan historique. — 2. P. 7. — 3. P. 65.

un facteur décisif en effet, mais affectés d'un signe négatif aussi bien que positif?

L'histoire de la Colonisation européenne est immense : l'auteur n'avait pas à l'embrasser dans son ensemble; n'aurait-il pu cependant mieux indiquer que la colonisation britannique n'en constitue qu'une partie? On soupçonne à peine l'existence d'autres Empires, passés ou présents : à propos de l'Afrique occidentale anglaise, par exemple, pas même une allusion à l'Afrique occidentale française. Et la France dont on marque l'étonnement d'avoir vu défiler dans ses villages des escadrons indous et des bataillons d'Anzac [1], semblerait n'avoir jamais connu cette autre surprise, de voir venir à son secours comme travailleurs ou comme soldats, des milliers aussi de Kabyles ou de Soudanais, de Malgaches ou d'Annamites. — Quand il s'agit du commerce britannique, on dirait que le trafic de transit ou simplement d'escale offre une importance égale à celui du commerce spécial, et Hong-Kong avec 40 millions de tonnage, devient bien facilement le premier port du monde [2]. Au sujet de certains procédés de colonisation employés par l'Angleterre (sans qu'elle en ait d'ailleurs le monopole), l'auteur, ébloui par la splendeur des résultats, néglige un peu trop de formuler les réserves d'ordre moral que commande le respect de l'humanité : entre la dépossession absolue et l'extermination presque totale des indigènes et les méthodes moins brutales inaugurées naguère dans l'Amérique du Nord par les colons français, on voudrait distinguer plus nettement de quel côté inclinent ses préférences [3]. Et l'âpre impérialisme, déployé par l'Angleterre dans l'Afrique australe est peut-être trop sommairement justifié par cette assertion en elle-même un peu osée, que « sans les financiers de Londres les mines d'or et de diamant n'auraient pu que végéter [4] ».

Enfin, les deux premiers tiers du livre donnent l'impression que l'Empire britannique (35 800 000 kilomètres carrés) est vraiment une nation : « Peu de nations, est-il dit page VIII, contribuent aussi largement à l'entretien et à l'accroissement du patrimoine humain. » Comme l'auteur, tout au long de ces deux premiers livres, emploie ce que les grammairiens appellent le présent historique, il semble que rien ne menace l'unité de cette prodigieuse Puissance. Le troisième livre dissipe cette illusion, contre laquelle l'Introduction ne nous avait pas mis en garde; et quand l'auteur nous révèle ensuite brusquement que l'unité politique de ce grand corps ne tient qu'à un « frêle tissu de tradition » et à des « liens sentimentaux [5] », il en résulte pour le lecteur mal préparé un certain trouble. Entre l'histoire triomphale d'hier et les inquiétants problèmes d'aujourd'hui, il cherche quelle catastrophe soudaine a bien pu bouleverser la face des choses; ou bien il soupçonne que le germe des périls actuels existait de longue date : et on le lui démontre du reste, fort bien, mais un peu tard. Quelque optimiste, séduit par

1. P. 8. — 2. P. 118. — 3. Cf. p. 127-128. — 4. P. 106-107. — 5. P. 185-188.

la première manière de l'auteur, sera même tenté de demander pourquoi, après tout, les tendances séparatistes ou autonomistes du Canada ou de l'Afrique du Sud, constitueraient un réel danger, si vraiment l'indépendance même des ci-devant Treize-colonies n'avait entraîné pour le succès de l'impérialisme britannique que des conséquences si légères?

Quant à la conclusion dernière du livre, nous souhaiterions qu'elle fût encore élargie, et que le problème impérial, tel qu'il se pose pour l'île de Grande-Bretagne, fût présenté comme la forme aiguë du problème plus général qui se dresse devant toutes les nations industrielles; entendons par là celles qui — qu'elles aient ou non des colonies — ont sacrifié, plus ou moins, leur agriculture à leur industrie, qui ne peuvent vivre que de l'exportation des produits de cette industrie, et qui voient l'industrialisation progressive du monde leur fermer leurs traditionnels débouchés.

Nous avons tenu à développer ces quelques critiques parce qu'elles portent sur un ouvrage qui avant peu (si ce n'est pas déjà fait) sera devenu, au sens exact et très honorable du mot, un livre classique. Certains trouveront qu'il contient trop de données sèches, dates ou statistiques : mais qui ne voit que l'auteur a voulu composer, en même temps qu'un volume d'une lecture agréable par sa brièveté et sa simplicité même, un véritable manuel précieux à consulter : la rédaction et jusqu'à la disposition typographique de chaque paragraphe marquaient assez clairement son dessein. Il a réussi, en effet, à rassembler en un tableau méthodique, d'une précision et d'une concision parfaites, une telle abondance de renseignements, que l'on regrette presque l'absence, après la Bibliographie, d'un Index alphabétique. Mérite assez rare, il a cherché à se rendre utile, plus qu'à se faire briller; tout de même son œuvre se distingue par deux qualités qui en rehaussent singulièrement, pour le moment présent et pour l'avenir même, la valeur : la première, c'est le sens avec lequel l'information, toujours étendue et sûre, a été poussée (et c'est la partie la plus neuve de l'ouvrage) jusqu'aux extrêmes limites de l'actualité; la seconde est l'habileté avec laquelle ont été frappées les formules destinées à graver dans les esprits quelques-uns des enseignements de cette histoire inscrite sur la face de la Terre.

Ψ

Abrégé de géographie physique, par Em. de Martonne. 1 vol. in-8, 358 pages, 100 figures dans le texte et 8 planches de photos hors texte. Paris, Armand Colin, 1922, 15 francs.

Cet *abrégé* d'un gros traité depuis longtemps devenu classique rendra particulièrement service aux élèves de première année de nos Écoles normales. Il se recommande par les mêmes qualités de méthode et de clarté que l'ample ouvrage scientifique dont il nous donne, habilement condensé, l'essentiel. L'illustration en est proportionnellement

aussi riche et d'une valeur démonstrative égale. Les renseignements bibliographiques, pour y être volontairement réduits, n'en offrent que plus d'intérêt pour des apprentis géographes. Surtout à chaque chapitre l'auteur a joint des indications d'exercices pratiques, qui seront d'une grande utilité : nous signalons notamment aux maîtres de l'Enseignement primaire supérieur celles qui se rapportent aux mesures de latitude et de longitude, au tracé des canevas de projection, à la lecture et à l'interprétation des cartes ; enfin, aux divers types d'excursions géographiques.

Notions de géographie générale et le monde moins l'Europe (et les colonies européennes [1]), par MM. Allain et Hauser. Cours de géographie pour la 1re année des E. P. S. 1 vol. in-8, avec 204 gravures et cartes. Paris, Félix Alcan, Prix cartonné : 9 francs (plus majoration de 25 p. 100).

Dans ce manuel les auteurs sont restés fidèles au système des titres-formules, qui caractérise toute la collection : système qui, nous l'avons dit déjà, paraît mieux convenir à l'Enseignement primaire qu'à l'Enseignement secondaire, qui ne nous semble cependant pas s'imposer à l'Enseignement primaire *supérieur*. Ils ont eu, en tout cas, raison de renoncer aux sommaires en tête des chapitres, où ces titres étaient littéralement reproduits, répétition qui ne faisait, à notre avis, qu'aggraver l'allure dogmatique à l'excès de l'exposition. Mais la difficulté de trouver pour chaque paragraphe une formule à la fois brève, frappante, compréhensive, et exacte, restait entière, et il faut avouer que malgré de louables efforts et de nombreuses réussites, les auteurs ne sont pas toujours parvenus à éviter les inconvénients inhérents à un tel procédé.

On relève, par exemple, des titres presque vides de signification, ou dont le sens réel échappe quand on les analyse, ou dont la forme même trahit la banalité, tels que : *Les dimensions de la Terre sont considérables* (p. 2). — *La Terre est formée de roches* (p. 1). — *Les montagnes se sont formées des crêtes continues* (p. 24). — *Les montagnes exercent une action importante sur le climat et la végétation* (ibid). — *Les montagnards ont un genre de vie imposé par la montagne* (p. 28). — Quand il serait si aisé de mettre simplement : La vie montagnarde. — Influence du relief sur le climat et sur la végétation, etc. Mais surtout, ce qui est plus grave, il y a des titres contestables, qui cachent des confusions d'idées ou du moins risquent d'en créer dans l'esprit de tout jeunes élèves.

Ainsi l'on nous dit (p. 7, n° 4) que : *Les roches cristallines sont dures, imperméables et donnent des sols pauvres* : cela irait bien, si, sans le

1. Par une bizarrerie dont le libellé même du programme est sans doute responsable, cette formule, qui exclut, en Asie, l'Inde et l'Indochine, n'exclut pas la Sibérie.

nom de roches cristallines (qu'on identifie aux roches ignées) on n'englobait toutes les roches volcaniques, auxquelles aucune des qualifications indiquées ci-dessus ne saurait s'appliquer : les auteurs ont d'ailleurs soin de le spécifier au cours du développement; mais alors on peut se demander à quoi répond le titre, et si, au lieu d'esquisser une inconsistante synthèse, il n'eût pas mieux valu nettement distinguer les roches cristallines proprement dites (éruptives anciennes, à cristaux visibles) et les roches volcaniques (éruptives récentes, à cristaux généralement invisibles). De même lorsqu'on prétend définir le *paysage géographique* des régions de roches cristallines, est-il très rationnel de noter la dissémination des groupements humains, alors que celle-ci résulte de l'imperméabilité des terrains, et qu'il existe des terrains volcaniques (considérés comme cristallins d'après la classification des auteurs) qui sont essentiellement perméables, et surtout tant de terrains non cristallins qui sont essentiellement imperméables? On ne saurait, dans la présentation des principes de la géographie générale, si sommaire qu'elle doive être, s'attacher trop rigoureusement à prévenir toute apparence de contradiction ou de confusion. *Les roches sédimentaires*, nous dit-on encore (p. 13), *sont les sables, les argiles, les calcaires.* Et les grès? Ils figurent dans le corps du paragraphe, même en caractères gras, mais comme une forme particulière des terrains sableux : classification acceptable en géologie peut-être, mais non en géographie.

Dans le domaine de la géographie régionale, même embarras, et ici il apparaît mieux encore que, malgré toute leur ingéniosité, les auteurs n'ont pas toujours réussi à échapper aux difficultés presque insurmontables d'une méthode trop simpliste, quand elle est appliquée à l'enseignement par le livre, et dont seul sans doute l'enseignement oral, grâce à la souplesse des commentaires dont il l'enveloppe, peut admettre la rigidité. Pour le Turkestan russe, par exemple, comparons leurs formules avec celles du manuel de la même collection destiné à la classe de cinquième des lycées : c'est, nous dit-on ici (p. 114), un pays *formé de plaines désertiques entourées de hautes montagnes boisées qui enferment des vallées fertiles* : voilà qui est à la fois plus net et plus compréhensif que l'autre formule : pays *que dominent au sud-est de hautes montagnes au milieu desquelles se trouvent de fertiles vallées.* Et l'on salue avec satisfaction la disposition d'une formule aussi tranchante que : *Le Turkestan est le pays du coton.* Mais quand les auteurs veulent éviter la formule qu'ils jugent sans doute peu élégante : *La Sibérie fournit du bois, du blé et de l'or* et qu'ils écrivent : *La Sibérie est* (non pas *la* qui ouvrirait la porte à un malendu) mais UN *pays de bois, du blé et de l'or*, ils commettent sans le vouloir une sorte d'incorrection. Et quand ils écrivent que *La Chine est un pays plus vaste que l'Europe* là ou le manuel secondaire disait : *L'Empire chinois*, ils frisent inconsciemment l'inexactitude (p. 128). De même quand ils modifient la formule : *La Chine est un pays de climat continental* AVEC *pluies de moussons* pour mettre climat *continental* A *pluies de moussons*

(p. 130) : car ils savent aussi bien que personne que climat continental et climat de mousson appartiennent plutôt à des genres opposés; et cette deuxième opposition, que rendait bien la préposition *avec*, risque de disparaître avec la préposition A.

On pourrait encore signaler, çà et là, quelques expressions contestables et des *lapsus* plus ou moins caractérisés. Est-il tout à fait juste de dire qu'en Allemagne, même dans l'Allemagne du Nord, *l'agriculture dépense beaucoup* POUR OBTENIR PEU? (p. 17). N'est-ce pas pécher par généralisation abusive que d'affirmer *que les habitants des montagnes vivent le plus souvent isolés dans les hautes vallées, et qu'ils sont groupés en petites républiques* (*République des vallées d'Andorre*) (p. 28)? Est-il parfaitement exact de déclarer que *la plaine sibérienne s'étend de l'Oural au Pacifique sans que rien vienne interrompre sa monotonie* (p. 32)? : — que le dessèchement de l'Asie centrale se poursuit sans arrêt (p. 83 et 86); — et de compter encore la Corée comme un Etat de l'*Asie indépendante* simplement *protégé par le Japon* (p. 90), ou de considérer la ligne directe Tachkent-Moscou comme une simple *extension* de Transcaspien (p. 119)? — Mais quel est le manuel exempt de ces petites taches, aussi faciles à corriger qu'à découvrir? Elles ne diminuent pas le mérite de la méthode explicative que les auteurs de ce livre ont une raison de vouloir suivre puisqu'elle doit inspirer tout enseignement géographique, et que l'on peut seulement leur reprocher d'avoir quelquefois légèrement faussée dans le détail de l'application.

L'illustration est abondante, aussi clairement commentée que judicieusement choisie, de petites erreurs d'interprétation (par exemple, p. 26, l'on fait de la vallée de Morez un *val*, au lieu d'une *cluse*) ; ou un défaut de mise au point (p. 35, les rues de Londres ne semblent pas encore connaître la locomotion automobile) ne la déprécient nullement. Pourquoi faut-il que la défectuosité de la reproduction, imputable peut-être à la médiocre qualité du papier, rende tant de paysages indistincts, pénibles à déchiffrer, presque invisibles? A l'Éditeur d'y remédier; l'ouvrage en vaut la peine.

TABLE DES MATIÈRES

DU TOME LXXXIII

Pédagogie.

Instructions relatives au nouveau plan d'études des écoles primaires élémentaires (Arrêtés du 23 février 1923) 1
L'utilité pédagogique de Pascal, *M. Hervier*. 79
Une découverte pédagogique de Pascal : la méthode de lecture rationnelle, *L. Dugas*. 92
L'école maternelle française, *M. Bardot*. 98
La doctrine de la « Nouvelle Éducation », *J. Vidal*. 110
Sur les rapports de la Sociologie avec la Morale, *C. Bouglé* 157
Quelques vues sur la morale dans l'enseignement primaire supérieur, *F. Gazin*. . . . . 178 et 255
L'enseignement de la langue française (à propos d'un livre récemment paru), *L. Sudre* 189
La lecture expressive à l'école primaire, *M. Pouron* 269
L'éducation intellectuelle à l'école maternelle, *R. Mouflard* 284
L'éducation par l'Arbeitsschule selon Keschensteiner, *Delvolvé* 311
Le plan Dalton, *M. Garde* 333
Un enseignement de la composition française en 3e année d'école primaire supérieure, *M. Avisse* 352
La lecture et les manuels à l'école primaire, *M. Sarsonne*. 404

Variétés.

Qu'est-ce qu'une coopérative scolaire, *Profit* 233
Modestie et Génie : Pasteur. *L. Gérard-Varet*. 389

Notes Pédagogiques.

Méthode générale :

Une classe de français. — Visite des élèves maîtresses de l'école normale de Beauvais à l'école de Saint-Maximim 128
Décalogue de l'instituteur 201

Laissons parler les élèves. 204
Nécessité des exercices collectifs. 204
Varions les exercices. 204
La classe ne décharge pas assez l'étude. 293
Usons du zéro, mais avec discernement. 294
Composition d'un programme de fête populaire 296
Correspondance interscolaire 365
Correspondance géographique entre écoles primaires supérieures. 366
A l'école maternelle. Les exercices doivent être préparés. Les exercices ne sont pas des leçons. 373

Enseignement littéraire :

Ne soyons pas trop savants. 295
Compositions poétiques dans une école normale 269
Enseignement du français par le français. 295
La préparation écrite doit être précise et correcte 296
L'art d'expliquer est-il un don naturel?. 296
La littérature à l'école primaire 372
La prosodie à l'école primaire. 428

Dictée :

Dictée préparée. 429

Lecture :

La lecture au cours moyen 365
Faisons lire. Nos livres sont vieux! En sont-ils moins bons?. 371

Morale :

Leçon de morale au cours préparatoire. 370

Géographie :

Une intéressante leçon de géographie. 422
Géographie abstraite et géographie vivante 423

Langues vivantes :

Enseignons l'anglais d'Angleterre 203
Évitons les textes archaïques 203

Arithmétique :

Calcul rapide et pratique. 297
Gardons le sourire et cherchons des solutions simples. 374
Réduisons la part de l'inexpliqué 424
La division au cours élémentaire. 425
Leçon de système métrique dans un cours moyen première année 427

Enseignement scientifique :

Manipulations suggestives 297
Les expériences à l'école primaire. 367
Modèle d'épreuve scientifique au Certificat d'études 368

Questions et discussions.

Enquête sur l'organisation des cours d'adultes. 122
Le travail manuel à l'école primaire 124

Examens.

Certificat d'aptitude au professorat des Écoles normales (Sciences physiques, chimiques et naturelles). Session de 1923. 212
Concours d'entrée en quatrième année d'école normale (Sciences 1923). . . 436

Chronique de l'enseignement primaire en France.

Effectifs des écoles primaires au 1er décembre 1922 148
Une belle lettre d'un instituteur mutilé. 216
L'enseignement postscolaire, le bilan de l'exercice 1921-1922 373

Initiatives.

Une école de demi-temps pour apprentis 133
Organisons des séances récréatives. 134
Une initiative intéressante 138
Le cercle des institutrices maternelles de la Haute-Garonne. 206
Organisation de l'enseignement scientifique. Atelier départemental et centre d'achat (Tarn) 206
Fréquentation scolaire (instructions de M. l'Inspecteur d'Académie du Cantal). 298
Vingt micromètres objectifs pour un franc 299
Préparation à l'enseignement expérimental des sciences usuelles. 431

A travers les Périodiques étrangers.

États-Unis d'Amérique, *A. Gricourt*. . . . . 144 et 452
Italie (1922-1923), *Henri Goy*. 222
Belgique et Suisse romande, *H. Mossier* 305

Bibliographie.

I

Livres de Bibliothèque.

Bouchor (*Maurice*) : La vie profonde. 150
Cuvillier (*A.*) : A B C de psychologie. 150
Dalhem (*Louis*) : Contribution à l'introduction de la méthode Decroly à l'école primaire 230

Foucault (*Marcel*) : Observations et expériences de psychologie oculaire . . 151
Guilhermet (*Georges*) : Le milieu criminel. 231
Hoc (*Marcel*) : Étude sur Jean-Gaspard Gevaerts 149
Litchtenberger (*H.*) : *Faust* 384
Martino (*Pierre*) : Le naturalisme français 148
Mathon (*Louis*) : Mes entretiens avec J.-H. Fabre sur l'éducation 231
Poinsot (*M.-C.*) : La flamme de Chateaubriand 149
Proal (*Louis*) : La psychologie de Jean-Jacques Rousseau. 385

II

Livres de classes.

Allain (*M.*) et *Hauser* (*H.*) : Notions de géographie générale et le monde moins l'Europe. 460
Combet (*E.*) : Tables à quatre décimales de logarithmes, de rapports trigonométriques naturels. 154
Demangeon (*Albert*) : L'empire britannique. Étude de géographie coloniale. 456
Fèvre (*J.*) : Textes français expliqués. 152
Martonne (*Emm. de*) : Abrégé de géographie physique 459
Perrin-Marin (*L.*) et *Niel* (*P.*) : Cours de Physique (Écoles normales, première et deuxième année) 155
Seignobosc : Cours de topographie élémentaire 387

Le gérant de la « Revue Pédagogique »,
MAX DELAGRAVE.

Coulommiers. — Imp. PAUL BRODARD.

REVUE

Pédagogique

DÉCEMBRE 1923

SOMMAIRE

L. GÉRARD-VARET. — *Modestie et Génie : Pasteur.*

MAURICE SARSONNE. — *La lecture et les manuels à l'école primaire.*

Notes pédagogiques.

Initiatives.

Examens. Concours d'entrée en 4e année d'école normale (Sciences).

A travers les périodiques étrangers : A. GRICOURT. — *États-Unis d'Amérique.*

Les livres.

Table des matières.